



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
CURSO DE PEDAGOGIA

ANTONIS PEREIRA DA SILVA

IH!!! TEM “VIADO, SAPATA”... GÊNERO E SUAS NOVAS EXPRESSÕES NA ESCOLA. E O QUE X PEDAGOGX TEM AVER COM ISSO!!!? : Uma análise na formação inicial de estudantes do curso de pedagogia/UFPB campus I nas temáticas de gênero e diversidade sexual

João Pessoa/PB
Abril/2015

ANTONIS PEREIRA DA SILVA

IH!!! TEM “VIADO, SAPATA...” GÊNERO E SUAS NOVAS EXPRESSÕES NA ESCOLA. E O QUE X PEDAGOGX TEM AVER COM ISSO!!!? Uma análise na formação inicial de estudantes do curso de pedagogia/UFPB campus I nas temáticas de gênero e diversidade sexual

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia, Área de Aprofundamento Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Prof^a. Dra MARIA EULINA PESSOA DE CARVALHO

João Pessoa/PB
Abril/2015

S586i Silva, Antonis Pereira da.

Ih!!! Tem “viado, sapata”... Gênero e suas novas expressões na escola. E o que x pedagogx te aver com isso!!!?: uma análise na formação inicial de estudantes do curso de pedagogia/UFPB campus I nas temáticas de gênero e diversidade sexual / Antonis Pereira da Silva. – João Pessoa: UFPB, 2015.

85f. ; il.

Orientador: Maria Eulina Pessoa de Carvalho

Monografia (graduação em Pedagogia) – UFPB/CE

1. Gênero. 2. Diversidade sexual. 3. Formação de professores. I. Título.

ANTONIS PEREIRA DA SILVA

IH!!! TEM “VIADO, SAPATA...” GÊNERO E SUAS NOVAS EXPRESSÕES NA ESCOLA. E O QUE X PEDAGOGX TEM A VER COM ISSO!!!? Uma análise na formação inicial de educandxs do curso de pedagogia/UFPB campus I nas temáticas de gênero e diversidade sexual

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia, Área de Aprofundamento Educação de Jovens e Adultos.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Maria do Socorro Nascimento
Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Quézia Vila Flor Furtado
Examinadora

Às mulheres que sofrem pela misoginia, aos gays, lésbicas que se encontram com a homofobia no dia-a-dia, às pessoas *trans* (transexuais, travestis, crossdressers, dragqueen, dragkings....), a todxs professorxs que não sabem lidar com xs “anormais” e as diferentes feminilidades, masculinidades e aos anarquistas de gênero.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por me reinventar nessa jornada. A Rita pelo brilhante entusiasmo, carinho e compreensão me fazendo trilhar nesses novos caminhos.

Aos meus familiares em especial a minha mãe Ana Glória Pereira da Silva por ter sempre acreditado em mim e meu pai José Arivan da Silva, por achar que eu nunca iria galgar os bancos da universidade pública e sentiu-se orgulhoso quando passei no vestibular no ano de 2010.

Ao meu mestre, estupendo acadêmico: Erenildo João Carlos através de quem tive meu primeiro contato com as relações de gênero no componente curricular Sociologia da Educação II e comecei a “namorar” com a temática.

À professora Maria Eulina Pessoa de Carvalho que me abraçou carinhosamente nesse trabalho de orientação, por quem tenho a honra de tê-la como orientadora, tendo, minha primeira leitura sobre as questões de gênero partido do seu livro.

À banca examinadora Maria do Socorro do Nascimento e Quézia Vila Flor Furtado, por quem tenho grande admiração.

Aos meus professores e professoras estupendos/as: Sandra Alves da Silva Santiago, Walkiria Pinto de Carvalho, Alexandre Magno Tavares da Silva, Isolda Ayres Viana Ramos, Adriana Valeria Santos Diniz, Ana Luisa Nogueira de Amorim, Ana Paula Furtado Soares, Fábio do Nascimento Fonseca, Maria Zuleide da Costa Pereira, Rita de Cassia Cavalcanti Porto, Fabiola Barrocas Tavares, José Francisco de Melo Neto, Maria Elizete Guimaraes Carvalho, Osvaldo Barbosa Maia. Esses foram os que mais contribuíram na minha formação.

Aos sociólogos Berenice Bento, Richard Miskolci e Adriano de Léon presto o meu agradecimento, pois no Seminário Internacional Desfazendo Gênero: subjetividade, cidadania e transfeminismo veio estímulo e a certeza de deixar um campo de pesquisa que seria Educação Popular para mergulhar nos estudos de gênero, suas relações, as múltiplas sexualidades e a teoria queer que me instiga e me inquieta, pois antes de conhecer já questionava a concretude das mesmas. Ela e eles me ajudaram a ver que nada é “concreto”: todos nós, assim como as coisas, somos seres transitórios. Agradeço a esses maravilhosos autores que me fazem entender melhor o meu mundo.

Enfim, aos amigos, principalmente Antonio Carlos Santos Ribeiro que me incentiva constantemente a estudar gênero, sexualidade e teoria queer. Amo esse gurí, pois temos muitas convergências, e em especial, também, à minha companheira fiel da universidade Analice Moura Beserra desde o início do curso até este momento final. Agradeço também a minha amiga trans Jack, lindaa!!!. Aos colegas e a todos aqueles que colaboraram direta ou indiretamente para que este trabalho acontecesse. Àqueles que acreditaram em mim, muito obrigado!!!

Quis se recriar
Quis fantasiar
No quarto de vestir
Despiu-se do pudor

Quis se adornar
Quis se enfeitar
Vestido e salto
Enfim pra si tomou

Se transformou
Se arriscou
Reinventou
E gostou
Ele se transformou

Precisou correr
Uma vida pra entender
Que ele era assim
Um comum de dois

E hoje vai sair
Com a melhor lingerie
Não pra afrontar
só quer se divertir

Mas ele afrontou
Provocou
Assombrou
Incomodou

E ele nem ligou...

Se acabou
E beijou
E dançou
Ele aproveitou

Quando apontam aquele olhar
Ele sabe e deixa passar
O salto dói, ele sorri
Mas machucava ter que omitir
Prazer e dor de ser mulher
Por essa noite é o que ele quer
Degusta bem, bem que valeu

Ele se transformou...

Sua dama ao seu lado amparando o
motim
Juntos rolam pela noite
Nunca dantes par assim

Pitty

Comum de dois

Des

cons

tru

indo

Amélia

Já é tarde, tudo está certo
Cada coisa posta em seu lugar
Filho dorme ela arruma o uniforme
Tudo pronto pra quando despertar
O ensejo a fez tão prendada
Ela foi educada pra cuidar e servir
De costume esquecia-se dela
Sempre a última a sair...

Disfarça e segue em frente
Todo dia até cansar
Uooh!
E eis que de repente ela resolve então
mudar
Vira a mesa
Assume o jogo
Faz questão de se cuidar
Uooh!
Nem serva, nem objeto
Já não quer ser o outro
Hoje ela é um também

A despeito de tanto mestrado
Ganha menos que o namorado
E não entende porque
Tem talento de equilibrista
Ela é muita se você quer saber
Hoje aos 30 é melhor que aos 18
Nem Balzac poderia prever

Depois do lar, do trabalho e dos filhos
Ainda vai pra night ferver

Disfarça e segue em frente
Todo dia até cansar
Uooh!
E eis que de repente ela resolve então
mudar
Vira a mesa
Assume o jogo
Faz questão de se cuidar
Uooh!
Nem serva, nem objeto
Já não quer ser o outro
Hoje ela é um também

Uuh

Disfarça e segue em frente
Todo dia até cansar
Uooh!
E eis que de repente ela resolve então
mudar
Vira a mesa
Assume o jogo
Faz questão de se cuidar
Uooh!
Nem serva, nem objeto
Já não quer ser o outro
Hoje ela é um também

Pitty

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso enfoca a formação do/a educador/a no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) campus I, nas temáticas de gênero e diversidade sexual, um desafio contemporâneo presente na escola. Será que esses/as professores/as saem da universidade preparados/as para lidarem com essas questões? Nesse sentido, pretendi investigar, através de análise bibliográfica, documental e quanti-qualitativa a experiência curricular de formandos/as do período 2013.2 com o objetivo de saber se e como o curso prepara esse profissional para lidar com essas temáticas a fim de assegurar os direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBT. Para isso, busquei analisar a abordagem dessas temáticas nas ementas de componentes curriculares do curso e documentos oficiais brasileiros e verificar como são incluídas na prática pedagógica através de entrevistas estruturada e semi-estruturada com formandos/as. Pretendi compreender esse objeto a partir de investigações feitas nos escritos de Silva (2006), Louro (1997), Brasília (2009), Hall (2009), Ferrari (2007), Butler (2013), Furlani (2011), Foucault (1988), Carvalho (2009/13) entre outros/as. Muitos estudantes tem consciência dessas relações de poder, mas, não sabem conceituações, metodologias, de aspectos relacionados com essas temáticas que invariavelmente a leitura dos PCNs especificamente orientação sexual deixa a desejar.

Palavras-chaves: Gênero; Diversidade sexual; Formação de professores/as.

ABSTRACT

This work is a final monograph of graduation in Education. It focuses on the issues of gender and sexual diversity within the teacher education undergraduate program offered by the School of Education at Federal University of Paraíba (UFPB – João Pessoa), a contemporary challenge for the school. Will the new teachers leave the university prepared to deal with these issues? In this sense, I attempted to investigate, using bibliographical, documentary, quantitative and qualitative approaches, the curricular experience of students graduating in the second semester of 2013, aiming to know whether and how the program prepares the new professionals to deal with these issues in order to ensure the human rights of women and LGBT. For this purpose, based on structured and semi-structured interviews with students, I analyzed the inclusion of these issues in the course lists of that teacher education undergraduate program, as well as legal and curricular documents, and verified how they are included in the formative practice at UFPB. Pretendi compreender esse objeto a partir de investigações feitas nos escritos de Silva (2006), Louro (1997), Brasília (2009), Hall (2009), Ferrari (2007), Butler (2013), Furlani (2011), Foucault (1988), Carvalho (2009/13) entre outros/as. Many students are aware of those specific power relations, but do not know concepts and methodologies of pedagogical intervention related to these issues, which is found lacking in the reading of the national curricular guidelines on sex education.

Keywords: Gender; Sexual diversity; Teacher Education.

LISTAS DE SIGLAS

- ANFOPE** – Associação Nacional para a Formação de Profissionais da Educação
- ASTRAPA** – Associação das Travestis da Paraíba
- CE** – Centro de Educação
- CONSEPE** – Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão
- DCNs** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- CCSA** – Centro de Ciências Sociais Aplicadas
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- GGB** – Grupo Gay da Bahia
- IES** – Instituições de Ensino Superior
- LGBT** – Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros
- LDBEN** – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- NIPAM**– Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e relações de sexo e gênero
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- OMS** – Organização Mundial de Saúde
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- UFCG** – Universidade Federal de Campina Grande
- UFPB** – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – PERCURSO METODOLÓGICO.....	19
CAPÍTULO 2- UM BREVE HISTÓRICO DA TRAJETÓRIA DOS ESTUDOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL.....	23
2.1 Biologização na binarização dos corpos: da “versão (homem) à inversão (mulher)”	31
2.2 O papel do/a pedagogo/a na pedagogia do gênero e da diversidade sexual	34
CAPÍTULO 3 - O CURSO DE PEDAGOGIA E SEUS ASPECTOS LEGAIS.....	41
3.1 O curso de pedagogia: um pouco de sua história no Brasil	43
3.2 O curso de pedagogia na UFPB campus I.....	49
3.3 Aspectos legais e políticos na educação sobre gênero e sexualidade....	52
CAPÍTULO 4 - GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFPB CAMPUS I: ANÁLISE DOS DADOS.....	56
4.1 Gênero e diversidade sexual a partir de estudantes do curso.....	61
4.2 Sobre o currículo na formação em pedagogia.....	65
4.3 Domínio conceitual sobre gênero e diversidade sexual.....	69
4.4 Sobre homens na Educação Infantil.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE.....	85

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso enfoca a formação do/a educador/a no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) campus I, nas temáticas de gênero e diversidade sexual, um desafio contemporâneo presente na escola. Será que esses/as professores/as saem da universidade preparados/as para lidarem com essas questões?

A presente pesquisa foi desenvolvida na **Universidade Federal da Paraíba** campus I, no bairro Castelo branco, na cidade de João Pessoa/PB, com o principal objetivo de analisar a abordagem das temáticas de gênero e diversidade sexual no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba campus I em consonância com o Projeto Político de Curso (PPC), e documentos legais como a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Resolução do Conselho Nacional de Educação/ CNE 01/2006 que rege o currículo de pedagogia, Resolução Conselho Nacional de Educação/CNE 01/2012 dos Direitos Humanos e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) especificamente o tema transversal Orientação Sexual. Houve a coleta de dados através de entrevistas/questionário, elaborados para estudantes do curso de pedagogia.

Minha motivação para empreender esse estudo nasceu inquietações no decorrer do curso de Pedagogia, pois nas diversas explanações em sala de aula ouvia de estudantes mediante relatos de estágio e durante os meus estágios me deparei com discursos preconceituosos, binários, homo-transfóbico e por uma discriminação velada que transpassa o conceito de humanidade das pessoas.

Contudo foi no Seminário Internacional, desfazendo gênero: subjetividade, cidadania e transfeminismo no ano de 2013, estopim para abraçar a causa de gênero e da diversidade sexual, que antes já chamava minha atenção. Entretanto, o discurso observado entre educandxs do curso me fez definir o objeto de estudo que é a formação desses estudantes do curso de pedagogia da UFPB, como também, os discursos ouvidos nos estágios dos quais participei ao longo de minha formação. Tais discursos me incomodavam por expressarem uma visão binária de gênero e uma marcante ignorância conceitual sobre as questões das sexualidades.

Diante disso, quando criança, sempre me senti incomodado com essas questões, pois pude ver o machismo chegar perto do meu convívio e por princípios humanos sempre desaprovei ele por saber que metaforicamente falando é uma “máquina do terror” que ao colocar combustível acelera rapidamente e violenta a humanidade.

Sabendo que o artigo 27 inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 – LDBEN se refere à difusão de valores fundamentais de interesse social para a promoção da cidadania visando o respeito ao bem comum e a ordem democrática. Nós, educadorxs, temos o papel de ensinar a conviver e respeitar as diferenças e, assim, minimizar preconceitos entre educandos e educandas perante suas singularidades no que diz respeito a gênero e diversidade sexual. Para isso, temos de assumir o compromisso de promover a equidade de gênero e a erradicação da homo-transfobia e misoginia, contribuindo para o aniquilamento do pensamento sexista e heterossexista. Nisso, pude ver que a Lei que rege a educação no Brasil resguarda a escola e o corpo docente de trabalhar com essas questões que se encontram recorrente no espaço educacional.

No Brasil no ano de 2011 no Relatório sobre Violência Homofóbica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH), destaca que 61,16% das vítimas de homofobia no Brasil têm entre 15 e 29 anos de idade. Já na Paraíba Em 2012, foram registradas 94 denúncias sobre 203 violações relacionadas à população LGBT pelo poder público, sendo que o mês de setembro houve um aumento significativo chegando a alcançar o nº de 22 denúncias. Houve um aumento de 235% em relação a 2011, quando foram notificadas 28 denúncias.

Já na Paraíba a violência letal contra essas minorias é uma das faces mais trágicas da discriminação por orientação sexual, que os/as ativistas dos diversos movimentos sociais LGBT do Brasil e de mulheres vêm denunciando veementemente. Os dados da violência homofóbica e transfóbica vêm aumentando a cada ano, demonstrando que nossa sociedade atual continua machista, patriarcal e androcêntrica. Segundo a Associação de Travestis/Transexuais da Paraíba (ASTRAPA), de 1990 a 2006 foram assassinados 74 homossexuais no estado da Paraíba.

Esses dados indicam a importância de inserir essas temáticas (gênero e diversidade sexual) no currículo de formação dxs professorxs com o intuito de prepará-lxs para transversalizá-las nos componentes curriculares da educação básica, legitimando, assim,

um discurso anti-homo-transfóbico e anti-binário, comprometido com a equidade de gênero.

A escola por ser um espaço de saber e de produção de conhecimento tem o dever de repassar os conceitos científicos para todos e todas que vivem nesse ambiente tão diverso e plural, reconhecendo a existência de preconceitos e discriminações contra aqueles e aquelas que não seguem um padrão que a sociedade julga “correto”, “verdadeiro” e “normal”. Entretanto, a falta de informação produz seres humanos ignorantes; mas, de acordo com Freire (1996), o ser humano é inacabado, a cada dia constrói e se reconstrói.

A Constituição Federal (CF) de 1988 garante os direitos do/a cidadão/ã nos seus artigos 3º e 5º, que enfatizam a não discriminação, incluindo a questão de sexo e o respeito às pessoas socialmente estigmatizadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN enfatiza no seu artigo 3º e incisos III e IV que o/a professor/a deve se pautar pelo pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e ministrar o ensino com respeito à liberdade de cada um/a e apreço à tolerância. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs de 1998, especificamente o Tema Transversal Orientação Sexual, sugerem a intervenção pedagógica visando à formação de pessoas que possam saber conviver com a diversidade humana. A Resolução 01/2006 do Conselho Nacional de Educação, que rege o currículo do Curso de Pedagogia da UFPB campus I, e a Resolução 01/2012 do Conselho Nacional de Educação, que traz à tona a questão dos Direitos Humanos (DH) em busca da promoção da dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, corroboram a CF.

Organizamos este trabalho em quatro capítulos, organizados na seguinte forma:

No **primeiro capítulo**, apresentam-se algumas considerações teóricas acerca do percurso metodológico que sustentou a pesquisa através de um levantamento bibliográfico e documental com questionários estruturado e semi-estruturado tornando a pesquisa de natureza quanti-qualitativa a experiência curricular de formandos/as do período 2013.2. e para entender o processo metodológico destaco alguns autorxs como Minayo (2004), Ludke (1986), Gil (1991).

O **segundo capítulo** traz o surgimento dos primeiros estudos acerca do que seria homem e mulher e o papel de cada um/a na sociedade, onde relacionei com papel dx pedagogx na pedagogia nos estudos de gênero e diversidade sexual. Explanei uma breve

sistematização de alguns autores como Alexandre Bortolini, Claudia Bonfim, Maria Eulina Pessoa de Carvalho, Foucault, Gayle Rubin, Judith Butler, Regina Facchini, MacRae, Peter Fry, Rogério Diniz Junqueira, Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, Thomaz Laqueur entre outros, que a partir dos escritos pode-se perceber e compreender as fases, as evoluções desse meio de comunicação alvo tanto de críticas quanto de elogios.

No **terceiro capítulo**, é apresentado o curso de pedagogia, uma temática abraçada por diversos autores, tal como, Carmem Silvia Bisoli, Eduardo O. C. Chaves, Maria da Glória Gonh, Michel W. Apple, Paulo Ghiraldelli Junior e alguns documentos legais que enfatizam os estudos de gênero e diversidade sexual na formação de professores.

Por fim, o **quarto capítulo** traz o núcleo desta pesquisa, onde é apresentado o percurso trilhado a partir dos estudos realizados, é o momento da prática e um dos mais esperados resultados. Em remate, trazemos uma síntese conclusiva deste estudo analítico, cujo qual movimenta as discussões acerca do referido objeto.

CAPÍTULO I

O PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia da referida pesquisa se baseia através de uma abordagem bibliográfica, documental e quanti-qualitativa buscando compreender a experiência curricular de formandos/as do período 2013.2 com o objetivo de saber se e como o curso prepara esse profissional para lidar com essas temáticas a fim de assegurar os direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBT, sendo, portanto o problema da pesquisa.

Deixo claro que tive a preocupação com o uso da linguagem não binária e sexista e por isso a marca de gênero das palavras foi substituída por um x, para denotar que pode indicar feminino, masculino, ambos, um terceiro ou nenhum.

Pretendi compreender o objeto a partir do levantamento bibliográfico nos escritos de Silva (2006), Louro (1997), Brasília (2009), Hall (2009), Ferrari (2007), Butler (2013), Furlani (2011), Foucault (1988), Carvalho (2009, 2013), buscando também informações num levantamento documental feito em documentos legais como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Resoluções 01/2012 e 01/2006 do Conselho Nacional de Educação que regem o currículo do Curso de Pedagogia, o Plano Nacional de Direitos Humanos e os PCNs, especialmente o tema transversal Orientação Sexual, destacando o PPC (Projeto Pedagógico do Curso) e as ementas das disciplinas. Esses documentos abordam temas específicos sobre gênero e diversidade sexual na educação para dar sustentação à análise intentando uma maior compreensão de como se configura a formação desses/as educadores/as no âmbito das questões de gênero e diversidade sexual. É importante salientar que os estudos de gênero e diversidade sexual situam-se no campo dos estudos culturais.

Sendo o objetivo de pesquisa analisar a formação dx pedagogx em gênero e diversidade sexual, assumi uma abordagem de natureza quanti-qualitativa, e adotei como técnica e instrumento de coleta de dados, questionário e entrevista semiestruturada para os/as educandos/as. Todavia, enfatizo mais os elementos qualitativos. Segundo Minayo (2004), a pesquisa qualitativa tem como foco a interpretação dos fenômenos sociais, pois trabalha com o universo de significados e relações, mostrando motivações, valores e representações.

Nesse sentido, Ludke (1986) lembra que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, e o/a pesquisador/a como seu principal

instrumento, levando-o a inferir a partir de dados coletados predominantemente descritivos. Nesse tipo de pesquisa a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, já que o “significado” que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial do/a pesquisador/a, portanto, a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Segundo Gil (1991), o questionário, instrumento usual para coleta de dados, é um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado que faz parte do campo de pesquisa. Essa técnica auxilia na obtenção das informações acerca do que os/as educands do referido curso sabem, creem e esperam, acerca de se e como o Curso de Pedagogia os/as prepara para lidarem com as questões de gênero e diversidade sexual no âmbito escolar. Já a entrevista foi utilizada para ver, sentir o comportamento das pessoas numa situação face a face (entrevistador/entrevistado). Os roteiros dos instrumentos utilizados encontram-se nos apêndices.

Assim, os objetivos específicos da pesquisa foram fazer o levantamento bibliográfico, aplicar os questionários em prol de chegar ao objetivo geral da pesquisa que foi analisar a abordagem das temáticas de gênero e diversidade sexual no Curso de Pedagogia da UFPB campus I em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e documentos legais que abordam de maneira específica as temáticas de gênero e diversidade sexual. Analisei as concepções de discentes do Curso de Pedagogia sobre gênero e diversidade sexual no currículo e na prática pedagógica no Curso de Pedagogia que incluía falas de experiências do campo de estágio obrigatório das escolas de Educação Básica que o currículo do curso proporciona.

As categorias de análise são:

(a) formação de professores: faz parte de um conjunto de regras para uma prática educativa, como um feixe complexo de relações que prescrevem o que deve ser correlacionado em uma prática para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciado, para que utilize tal ou qual conceito, para que organize tal ou qual estratégia pedagógica (BRANDÃO, 2006);

(b) gênero: princípio fundante do processo sociocultural baseado em noções opostas de masculinidade e feminilidade, que determina identidades, qualidades e valores

desigualmente atribuídos a homens e mulheres, a práticas sociais e a objetos culturais, correspondendo a jeitos de ser e parecer(CARVALHO, 2009);

(c) relações de gênero: são relações de poder (dicotomia, assimetria, desigualdade, polarização e hierarquia), em que o princípio masculino é tomado como parâmetro universal (CARVALHO, 2009), isso perpassa pelas construções socioculturais estabelecidas em diversas sociedades;

(d) diversidade sexual: engloba distintas orientações sexuais (homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade e outras); é um conceito importante na luta pela superação da homofobia, do heterossexismo e no questionamento permanente da heteronormatividade.

Espero com esse trabalho modestamente contribuir para ampliar a compreensão nas questões de gênero e diversidade sexual nas experiências formativas em Pedagogia.

CAPÍTULO 2

UM BREVE HISTÓRICO DA TRAJETÓRIA DOS ESTUDOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL

Este capítulo traz a história da discussão de gênero e diversidade sexual ocorrida no Brasil e perpassa pelos movimentos que visibilizaram as lutas das mulheres e da população LGBT, percorrendo uma trajetória marcada por uma exclusão.

O marco inicial de luta pela conquista de direitos iguais foi a Revolução Francesa (1789) com o seu lema liberdade, igualdade e fraternidade, que inspirou consequentemente outras reivindicações. Nessa época algumas mulheres, entre elas a filósofa Olympe de Gouges, exigiam os direitos da parcela feminina da humanidade. Olympe de Gouges foi morta em 1793 por ter ousadia de propor a Declaração Universal dos Direitos da Mulher e da Cidadã.

A França e os Estados Unidos foram baluartes da liberdade. Nesse ínterim, vários movimentos pós-revolução francesa surgiram em contraposição ao status quo e, dentre eles, o movimento feminista, que teve seu começo no século XIX e vem percorrendo um longo processo. De acordo com Silva e Silva (2005, p. 145), o movimento feminista tem como luta a igualdade entre os sexos, entretanto, essa igualdade encontra-se em transformação nas relações de gênero num processo contínuo, já que o sexo é político e permeado de relações de poder e hierarquia.

A primeira onda feminista se deu na virada do século XIX ao XX com o sufrágio, que teve seu início em 1848 nos Estados Unidos e logo após na Inglaterra. Uma das principais demandas feministas era o direito de votar. Aqui no Brasil, segundo Pinto (2003, p. 10), a bióloga e cientista Bertha Lutz se destacou, como fundadora da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (1922), por sua luta pelo voto em 1932, que foi consagrado na Constituição Federal de 1934. Nesse contexto, uma das principais marcas do Feminismo era:

[...] a resistência ao ridículo com que foi tratado. Muitas mulheres foram consideradas “masculinas demais” apenas por defenderem igualdade de direitos e atuarem na esfera dita “masculina”, ou seja, a política. Outras como Virgínia Woolf tiveram de defender vigorosamente o status intelectual da mulher diante de homens que insistiam em reforçar a tese da inferioridade intelectual da mulher na década de 1920 (SILVA e SILVA, 2005, p. 147).

Essa primeira onda perdeu sua força na década de 1930 e veio a se reerguer na década de 1960, sendo designada como a segunda onda do feminismo com uma nova

roupagem. Segundo Silva e Silva (2005, p.146), as feministas então tinham o objetivo de superar o autoritarismo dos homens sobre as mulheres nas relações pessoais e se inserirem na vida política pública. De acordo com o livro de conteúdo do GDE (2009), a filósofa Simone de Beauvoir marcou esse período com seu livro publicado em 1949, intitulado “O segundo sexo”, no qual faz uma análise profunda do papel das mulheres na sociedade, trazendo um famoso jargão: “não se nasce mulher, torna-se mulher”, desmistificando a ideia da naturalização.

O termo gênero, num sentido próximo do atual, como afirma Silva(2011a, p. 91-92), foi cunhado pelo biólogo John Money no ano de 1955, para referir-se aos aspectos sociais do sexo. Em seguida foi apropriado pelas feministas de língua inglesa e, a partir da década de 1980, foi disseminado amplamente.

Segundo Silva (2011a), o feminismo destacava que o poder da sociedade se estruturava pelo capitalismo e, sobretudo, pelo patriarcado, refletindo-se em todas as relações sociais, na educação e currículo escolar.

Inicialmente a análise de gênero na educação preocupava-se com a questão do acesso, tendo em vista que o número de homens educados era bem maior do que o de mulheres. Logo enfocou o currículo, livros e materiais didáticos, que transmitiam estereótipos sexuais e de gênero que reforçavam trajetórias diferenciadas dentro da escola, com as meninas e mulheres seguindo para os cursos e ocupações subalternos. Atualmente a preocupação se volta para a perspectiva (interesses e experiências) das mulheres, segundo a qual o mundo social deveria adotar e produzir arranjos sociais e seres humanos mais cuidadosos e menos violentos, enfim, mais solidários e amorosos (SILVA, 2011a, p. 92-93).

Essa perspectiva feminista faz uma reviravolta na epistemologia, como bem coloca Silva (2011a, p. 94), pois não se trata de inverter as coisas, ou seja, as mulheres dominarem o campo da ciência, historicamente masculina, mas sim de construir currículos que reflitam de forma igualitária tanto as experiências femininas quanto as masculinas, visando o ser humano.

Na década de 1960, Pinto (2010, p. 16) afirma que surgia uma nova forma de vida no mundo: o movimento hippie teve ascensão juntamente com o desenvolvimento da contracultura, o comunismo ganhou força, descobriu-se nos Estados Unidos um

método para as mulheres não engravidarem, as pílulas anticoncepcionais, na música os Beatles e os Rolling Stones ferviam nos ouvidos dos jovens, Betty Friedan publicava em 1963 a “bíblia” do novo feminismo, chamado “a mística feminina”.

Já no Brasil tivemos o endeusamento da Bossa Nova, o poder de Jango na presidência, entretanto houve uma radicalização enorme no ano de 1963 com os estudantes e o governo contra os militares, que culminou com o golpe de 1964, início de uma longa ditadura.

O feminismo da segunda onda não tinha interesse na luta pelo espaço da mulher nas suas dimensões sociais apenas, lutava em busca de uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres para que estas possam ter autonomia de si e do próprio corpo.

É importante destacar que o conceito de gênero não está atrelado à questão apenas do feminino e sim a um caráter relacional entre os sexos com suas implicações epistemológicas, problemas e preocupações que se encontram no nosso mundo, como enfatiza Silva (2011a, p. 95-96):

[...] o termo relacional ajuda a deslocar o foco da análise: não são simplesmente as mulheres que são vistas como problema, mas principalmente os homens, na medida em que estão situados no pólo de poder da relação. Embora tenha sua origem no campo dos Estudos das Mulheres, “análise de gênero” não é sinônimo de “estudos das mulheres”.

Os eventos de maio de 1968, ocorridos em Paris, promoveram a incorporação de noções de libertação sexual pela contracultura e a nova militância negra e feminista. Cria-se a Frente de Libertação Gay (FLG), iniciada nos Estados Unidos e consequentemente sendo espalhada para diversos países.

Concomitante à segunda onda do movimento feminista, nos Estados Unidos em 1969, de acordo com Fry e MacRae (1983, p. 95), o movimento homossexual veio à tona de maneira mais radical, com a rebelião de Stonewall. Na noite de 28 de junho daquele ano, em plena sexta-feira, a polícia interditou um bar Chamado “Stonewall Inn” sob o motivo do descumprimento das leis sobre a venda de bebidas alcoólicas, sendo

apenas um pretexto para coibir a movimentação de gays nesse local conhecido como o gueto homossexual de Nova York.

Os frequentadores do bar reagiram e começou uma batalha que durou o fim de semana inteiro. Gritavam-se palavras de ordem como “Poder Gay”, “Sou bicha e me orgulho disso”, “Eu gosto de rapazes” etc. [...] os militantes que pretendiam politizar explicitamente a questão homossexual eram uma minoria. Mas o seu posicionamento refletia uma mudança mais generalizada entre uma proporção considerável da população homossexual. [...] o velho hábito de esconder as suas preferências sexuais passou a ser considerado não somente prejudicial, mas até vergonhoso (FRY, MACRAE, 1983, p. 97).

Isso teve uma positividade profunda, sendo o estopim para a afirmação da identidade gay, embora deixo claro que defendo uma perspectiva transitória de identidades. A partir desse movimento escancarou-se o “armário” que antes estava trancafiado. Entretanto, a moral sexual estava de pé se impondo cada vez aos relacionamentos homossexuais como ainda vemos atualmente, ou seja, a dicotomia do gay ideal que constitui uma família em contraposição ao gay não ideal considerado por muitos como “promíscuo”. Divergindo dessa dicotomia, destaco que o único projeto de vida não é o casamento como está imbuído na cabeça de muitas pessoas.

De acordo com Pinto (2010, p. 16), enquanto a Europa assim como os Estados Unidos estava propícia para o surgimento dos movimentos libertários e identitários nas décadas de 1960 e 1970, todavia no Brasil a coisa era diferente por causa da ditadura. Mesmo assim, em 1970 aconteceram as primeiras manifestações feministas da segunda onda. Em 1975 acontecia a I Conferência Internacional da Mulher no México e logo um grande salto que foi a Declaração da Década da Mulher pela Organização das Nações Unidas - ONU. Aqui no Brasil Terezinha Zerbini lançou o Movimento Feminino pela Anistia.

Nas décadas de 1970 e 80 grupos organizados por mulheres, gays surgiam em diferentes espaços como ONGs, grupos de pesquisas em universidades, lideranças políticas etc. Expondo as desigualdades de gênero e sexual no trabalho, na vida política, na ordem jurídica, na produção dos conhecimentos científicos, escola, serviços de saúde, igrejas, sindicatos.

Nos anos 1980 crescem as manifestações das mulheres no Brasil, sendo construídos coletivos de luta nas diversas regiões do país, com manifestações também na questão da sexualidade, tendo destaque a homossexualidade. É importante destacar

que o movimento feminista brasileiro segundo Pinto (2010, p. 17), teve suas origens na classe média intelectualizada; na medida em que teve contato com os movimentos de classes populares, começou a ter novas ações. Nesse período, conseguiu em 1984 o êxito de criar o Conselho Nacional da Condição da Mulher (CNDM).

Diante de toda essa proliferação de movimentos, Facchini (2005, p. 20) destaca, assim como ocorreu nos Estados Unidos, que o Brasil foi marcado no final da década de 1970 pelo surgimento da militância homossexual com a fundação do primeiro grupo denominado Somos em 1978-1983 na cidade de São Paulo. Esse grupo tinha o objetivo de defender e garantir direitos à livre orientação sexual e tinha uma finalidade política, acolhendo qualquer sujeito que se reconhecesse numa identidade sexual. A partir deste grupo foram criados outros e houve uma proliferação em todo o país.

É interessante notar que, inicialmente, para auto-referenciar esse movimento nos documentos produzidos pelo movimento homossexual brasileiro, segundo Facchini (2005, p. 20) era utilizada a sigla MHB; posteriormente, em 1993, MGL (Movimento de gays e lésbicas), consequentemente em 1995 GLT (gays, lésbicas e travestis) e, para completar a “sopa de letrinhas” que a mídia considerou irônico, em 1999 GLBT (Gays, lésbicas, bissexuais, transgênero); atualmente trocamos de posição o G pelo L - LGBT para que ocorresse um empoderamento da mulher, sobretudo, lésbica.

É importante lembrar que na década de 1980 o Brasil foi assolado pelo vírus HIV denominado por muitos, pela falta de informação, como a “peste gay”, passando a ser um problema de saúde pública. Nesse ínterim as questões de sexualidade começaram a ser promovidas politicamente, entretanto, os movimentos se dissolveram, reduzindo, assim, o movimento homossexual brasileiro. Concomitantemente a esse período, especificamente em 1980, foi criado o Grupo Gay da Bahia cujo fundador foi e continua sendo até os dias de hoje o antropólogo militante gay Luiz Mott.

Facchini (2005, p. 36) ainda destaca que na década de 1990 existiam fatores para a viabilidade de uma política de identidade homossexual no Brasil como o processo de redemocratização no país, a implementação de uma política de prevenção às DST/AIDS, a proliferação de um mercado específico para o público LGBT e processos globais a favor ou contra esse modelo segregacionista, concomitante ao período da terceira onda do feminismo.

Na última década do século XX, nos anos 1990, começa-se a terceira onda do feminismo marcada por uma nova forma de fragmentação em diversos temas e sujeitos, percorrendo até a atualidade. Nesse período houve um processo de profissionalização da militância com explosão de ONGs (Organizações Não-Governamentais), assim como a luta contra a violência, principalmente a doméstica e de gênero.

Na primeira década do século XXI as políticas públicas para as mulheres são consagradas em dois Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2004, 2008) e é lançado o Programa Brasil sem Homofobia (CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO, 2004)

Com o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos as Instituições de Ensino Superior (IES) são chamadas a participar na “construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos por meio de ações interdisciplinares” (BRASIL, 2007. p. 37). O Plano aborda as questões de gênero, identidade de gênero, orientação sexual incluindo também a população LGBT, em consonância com o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ONU, 2005), com uma nobre tarefa de formar cidadãos/ãs para saber lidar com a diversidade humana. Assim, uma das estratégias do plano é:

Fomentar ações educativas que estimulem e incentivem o envolvimento de profissionais dos sistemas com questões de diversidade e exclusão social, tais como: [...] defesa de direitos de grupos sociais discriminados, como mulheres, povos indígenas, gays, lésbicas, transgêneros, transexuais e bissexuais (GLTTB), negros (as), pessoas com deficiência, [...], entre outros (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 2007 p.40).

Em 7 de agosto de 2006 foi criada a Lei 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha, através da qual as mulheres ganharam direito e proteção para coibir a violência doméstica e familiar. Esta Lei contribui para educar toda a sociedade.

O período atual é marcado por um Pós-feminismo, de acordo com Macedo (2006). Algumas correntes do feminismo têm assumido um discurso pós-moderno e desconstroem e desestabilizam o gênero enquanto categoria fixa e imutável. Essas correntes são criticadas pela identificação com um viés liberal e individualista, que solapa os objetivos coletivos e políticos das correntes anteriores. Esse feminismo na versão “pós” é chamado backlash ideológico do feminismo (a que chamaremos contra-

feminismo) e defendido por mulheres como Camille Paglia ou Christina Hoff Sommers, como destaca Macedo (2006).

As questões do pós-feminismo não se restringem ao confronto do nível do público e do privado. Encontram-se focadas nas representações culturais, nas batalhas que acreditam já terem sido ganhas pelas mulheres e reafirmam que o feminismo tem que ser reinventado, pois necessita de fortalecimento, ou seja, as mulheres têm que ser mais empenhadas nas suas lutas. Nesse sentido, como destaca Macedo (2006), o pós-feminismo nada mais é do que as multiplicidades e pluralidades de femininos que reconhecem o fator da diferença. Concomitante a isso se discute também a questão da pluralidade da sexualidade existente na sociedade.

Segundo o livro de conteúdo do GDE (2009, p. 112), a definição de sexualidade está relacionada a elaborações culturais sobre os prazeres nos seus intercâmbios sociais e corporais, perpassando pelo erotismo, desejo, afeto. Existe um dinamismo no seu conceito, pois se encontra em constante evolução estando sujeito a diversos usos, múltiplas e contraditórias interpretações, pois faz parte de uma disputa política, já que a sexualidade é uma construção, não está ligada a instintos dominados pela natureza, como muitos pensam.

Segundo Bonfim (2010), não podemos falar de sexualidade sem citarmos o pioneiro a tratar da questão no século XIX, Sigmund Freud, que tem três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Esse autor denominou as estruturas tripartites da mente como: o Id, que era regido pelo “princípio do prazer” (não conhece limites); o Ego, que trabalha com a estimulação, vindo da própria mente e do mundo exterior (impõe limites externos e internos); e o Superego, o órgão da repressão sexual com suas interdições e deveres, que representa as restrições culturais, incorporadas e aceitas pelo indivíduo, sobre as expressões dos instintos (enaltece os valores morais).

Contudo, deixo claro que neste trabalho analiso a sexualidade não no viés psicanalítico, pois interessa aqui retratar no campo das ciências sociais, no qual a ciência da educação se encontra.

Recentemente destacam-se os estudos de Michel Foucault (1988) sobre a história da sexualidade. Este autor desenvolveu dois conceitos: a *Ars Erótica* que tinha o objetivo de compreender o prazer e ampliá-lo; e a *Scientia Sexualis*, a partir dos

séculos XVI e XVII houve uma proliferação dos discursos sobre sexo e depois foram ocultados. A confissão é um processo central na produção de saberes, estabelecendo uma relação de poder, na qual aquele que confessa se expõe e aquele que ouve interpreta esse discurso.

A sexualidade tem suas múltiplas faces e para compreender é preciso minimamente partir das diversas “teorizações” sexuais existentes.

Segundo Picázio (1998, p. 18-20), a orientação sexual é a atração emocional, afetiva, sexual por outra pessoa. Dentre as orientações temos: a heterossexual, que se refere a pessoas que sentem atração por outras de sexo diferente; a bissexual, caso em que se sente atração por pessoas de ambos os sexos; e a homossexual, em que se sente atração por pessoas do mesmo sexo.

A sexualidade faz parte da diversidade sexual, pois advogamos a ideia de Bortolini (2008), quando enfatiza que a mesma não se remete apenas à questão da homossexualidade, mas a todas as expressões da sexualidade humana. Falar de diversidade sexual é ir além da discussão da homossexualidade e inclusive a heterossexualidade compõe essa diversidade. Temos uma imensa variedade de sexualidades porque são construídas continuamente em nossa sociedade.

De acordo com Carvalho, Andrade e Junqueira (2009), que consolidam a afirmação feita por Bortolini (2008), a diversidade sexual está relacionada com a diversidade de gênero, porque engloba as variadas orientações sexuais e distintas identidades de gênero, assim como todos que se consideram “dissidentes sexuais” em relação à heteronormatividade, sendo assim de grande importância esta compreensão para superar a homo-transfobia e o heterossexismo.

2.1 A BIOLOGIZAÇÃO NA SUA BINARIZAÇÃO DOS CORPOS: DA “VERSÃO (HOMEM) À INVERSÃO (MULHER)”

Inicialmente cabe ressaltar que cada ser humano possui suas características individuais, singulares, sendo elas sentimentais ou não. No entanto, relacionamo-nos com homens e mulheres, meninas e meninos, mas insistentemente corroboramos a ideia que as feminilidades encontram-se entrelaçadas apenas no corpo da mulher e as masculinidades apenas no corpo do homem. Isso na realidade é um verdadeiro arremedo que discorre numa construção derivada de um mito. O arsenal de ideias que naturalizam

corpos, comportamentos, desejos, maneirismos no campo de gênero e de toda a diversidade sexual teve sua origem no século XVI. Deste século ao XIX a linguagem biológica encontra-se contaminada de um binarismo, formulada por pares opostos e o último século institucionaliza o mundo numa lógica binária das teorias como de Durkheim, Karl Marx, Max Weber, entre outros/as.

Diante disso, Laqueur (2001, p. 41-43) constatou que até o século XVII existia um modelo de sexo único, a diferenciação sexual não tinha muito valor, pois se acreditava que o corpo do homem era perfeito pelo excesso de calor, diferente do corpo da mulher que tinha suas imperfeições e, segundo Galeno de Pergamo citado por Laquer (2001), as mulheres eram homens invertidos. Todo esse período era marcado por um patriarcalismo, com predomínio da masculinidade como a perfeição e o centro dos acontecimentos da época.

Diferente de Galeno, citado por Laquer (2001), temos um filósofo grego que, discordando em parte das ideias daquele, acreditava que havia dois sexos, o masculino e o feminino, todavia a visão patriarcal persistia, tendo em vista que classificava homens como ativos, contribuem com a forma, têm pênis, produzem um produto germinal diferente das mulheres, que são passivas, contribuem com a matéria para geração, têm vagina, menstruam, ou seja, tanto eles quanto elas desempenham papéis diferentes na sociedade. Laqueur (2001, p. 44-45) supõe que Aristóteles tenha endossado a visão de que há coisas naturalmente feitas por homens assim como há coisas naturalmente feitas por mulheres, de acordo com um modelo divino e natural de pensamento, pois a divisão de trabalho e as especificidades dos papéis são colocados como naturais. Mas isso na visão de Aristóteles não significava uma oposição sexual e sim que cada um tinha vantagens em relação ao outro. Nesse sentido, desconstrói a visão de inversão anatômica de Galeno e descobre que a mulher tem um corpo diferente do homem.

Entretanto, com o passar do tempo, Laqueur (2001, p. 189-193) afirma que Aristóteles corroborou a ideia de Galeno, pois passou a tratar os sexos como uma só carne e sempre comparando as estruturas fisiológicas do corpo da mulher com as do homem. No século XVIII descobre-se na antropologia que ambos estavam errados.

Segundo Laqueur (2001, p. 193), no final do século XVII e ao longo do século XVIII surgiram novas epistemologias denominadas como revolução científica, destacando-se o empirismo, baconianismo, mecanicismo de descartes e a síntese

newtoniana, que refutavam a ideia de Galeno e passaram a considerar as categorias masculina e feminina como sexos opostos. Junto a essas teorias veio à repressão sexual que era imposta na sociedade por meio de discursos das diferentes instituições sociais, organizacionais inseridas por normas e padrões estabelecidos.

Segundo Foucault (1988, p.21), no século XVII inicia-se a época de repressão no que diz respeito ao campo da sexualidade. A linguagem, os maneirismos, o discurso em torno do sexo eram controlados nos seus âmbitos mais reais, já que, como o próprio autor fala, “talvez tenha havido uma depuração – e bastante rigorosa do vocabulário autorizado”. Entretanto, no século XVIII o discurso sobre sexo e sexualidades torna-se restritivo, analítico, classificatório, político, técnico e econômico, multiplicando-se no campo do exercício do poder. Assim, a performance da decência passa a instigar a indecência.

Nesses dois séculos, de acordo Foucault (1988), falar de sexo e sexualidades era interessante apenas nas confissões, onde os sacerdotes ouviam com tamanha minúcia e curiosidade o discurso de seus/as confidentes sobre desejos, atos sexuais, sendo detalhados gestos e respirações. Assim, a igreja não impunha apenas regras na representação desse discurso perante sua prática, mas também:

[...] Procurava produzir efeitos específicos sobre o desejo pelo simples fato de colocá-lo integral e aplicadamente em discurso: efeitos de domínio e de desinteresse, sem dúvida, mas também efeito de reconversão espiritual, de retorno a Deus, efeito físico de dores bem-aventuradas por sentir no seu corpo as ferroadas da tentação e o amor que lhe resiste (FOUCAULT, p 29, 1988).

Nisso percebe-se que existia uma maneira de regular o sexo não pela proibição propriamente dita e sim por meio discursivo. Nesse sentido, Foucault (1988) afirma que o sexo tornou-se um objeto de disputa pública entre o Estado e o indivíduo.

Diante disso, exponho inquietações relativas ao currículo oculto ou não da formação do/a profissional da Educação. Gênero continua sendo percebido como uma questão apenas de mulher? Gênero constrói nossas sexualidades ou vice-versa? Porque os estudos das diversidades sexuais não são abordados no currículo de formação do/a

pedagogo/a? A partir dessas inquietações, no decorrer do texto trato da noção de gênero e suas relações no ambiente de formação do/a pedagogo/a buscando trazer uma reflexão do seu modo de pensar, agir, construir e desconstruir verdades tidas como absolutas.

2.2 O PAPEL DX PEDAGOGX NA PEDAGOGIA DO GÊNERO E DA DIVERSIDADE SEXUAL

Nesse subtópico trato do papel desse profissional da educação no que diz respeito ao gênero, suas relações e à questão da diversidade sexual. Os questionamentos citados acima foram suscitados no decorrer do curso de pedagogia durante os componentes curriculares e estágios supervisionados, onde me deparei com situações e discursos constrangedoras entre educandxs das escolas campos como, por exemplo, “Isso é coisa de viado”, “Olha ele é mulherzinha”, “Meu marido não me deixou vir à escola”, “Pare com isso, que isso é coisa de menino”. Constantemente perguntava-me por que x pedagogx não fazia nenhuma intervenção quando isso ocorria na sala de aula e na escola.

Diante disso, prescrevo o papel e a identidade dx pedagogx mostrando seu percurso e a importância da definição dessas duas categorias de análise e proponho como deverá ser trabalhada no curso de formação para que esses profissionais saibam agir diante de situações ditas no parágrafo anterior.

Desde o final do século XX e no decorrer do XXI vivemos um momento de euforia e luta pela igualdade de gênero e diversidade sexual e isso, enquanto pedagogxs, faz-nos repensarmos nossas práticas educacionais para que possamos possibilitar uma reflexão em prol de construir desconstruir e reconstruir nxs educandxs um pensamento plural e anti-dicotômico, barrando toda forma de discriminação, preconceito e violência que reside no campo social da escola. Entretanto, para que xs agentes da formação educacional repassem esse tipo de pensamento para seus/suas discentes terão que possuir uma formação que lhes possibilite constituírem um entendimento das dimensões social, filosófica, histórica e psicológica das questões de gênero e diversidade sexual no mundo multicultural em que vivemos.

Diante disso, para que possamos almejar o pensamento pluralizado de estudantes o corpo docente deve propiciar atividades educativas de maneira diversificada atendendo a todas as nuances que se encontram no ambiente de ensino.

Segundo Stuart Hall (2006, p.48-49), a identidade cultural não é algo que nasce do ser humano, mas é formada e transformada no interior de uma representação com seus vários significados, contribuindo assim para criar padrões que podem ser fragmentados, descentrados e deslocados. Um exemplo disso é o que aconteceu no século XIX e início do século XX quando as mulheres não votavam porque, Segundo Carrara (2009, p. 13) antigamente acreditava-se que elas possuíam um cérebro inferior ao do homem, menor e menos desenvolvido, ou seja, puro essencialismo e naturalismo. Entretanto, esse pensamento não perdurou por muito tempo e houve um deslocamento, pois, segundo Louro (1997), mediante as manifestações das feministas no início do século XX, a mulher teve o direito de votar. Essa foi considerada a primeira onda feminista denominada de sufragismo, que se alastrou por vários países, como foi destacado anteriormente.

Nesse cenário, as questões de gênero não se encontram relacionadas apenas à mulher nem as questões de diversidade sexual apenas a gays, como muitos/as pensam. Segundo Carvalho, Andrade e Junqueira (2009, p. 18), “gênero é uma estrutura de dominação simbólica, materializada na organização social e nos corpos, resultante de um processo de construção sociocultural”. Como relação de poder, implica “dicotomia, assimetria, assimetria, desigualdade, polarização e hierarquia”. Gênero não tem apenas uma dimensão individual, mas “constitui uma estrutura de dominação masculina, baseada na atribuição de valores diferenciados ao que se denomina masculino em relação ao que se denomina feminino”. Já o conceito de diversidade sexual “engloba distintas orientações sexuais (heterossexualidade, homoerotismo e bissexualidade) e distintas identidades de gênero” (p.11).

Portanto, as relações de poder de gênero não se limitam às relações entre homens e mulheres, visto que os corpos escapam, pois as identidades de gênero são transitórias como afirma Butler (2013). Adoto o conceito de gênero dentro de uma perspectiva pós-estruturalista influenciado pelos estudos culturais, que buscam incomodar, inquietar a ciência por produzir discursos normatizadores e reguladores da sexualidade e do gênero (FOUCAULT, 1988). De acordo com Ferrari (2007), a

construção da identidade do sujeito está imbricada com normatizações hegemônicas de gênero.

Entretanto, de acordo com as ideias de Silva (2011b, p. 106), as identidades não têm nada de natureza e sim fazem parte de um processo de significação que está sujeito ao poder, pois alguns grupos sociais ou pessoas estão em uma posição de impor seus significados sobre outros/as. Um exemplo disso é a orientação heterossexual que tem o poder por ser majoritária, entretanto faz parte da conjuntura da diversidade sexual.

A diversidade sexual encontra-se imbricada no âmbito da sexualidade onde está atrelada a sentimentos, desejos, atrações, vontades que se sobrepõem ao estático dando lugar ao transitório, pois são diversas formas e maneiras que as pessoas buscam não só para obter como também expressar o prazer. De acordo com Furlani (2011), a Declaração dos Direitos Sexuais foi elaborada no 13º Congresso Mundial de Sexologia realizado em Valência (Espanha) em 1997. Esse documento de cunho político reconhece as diversas identidades sexuais e reivindica o respeito aos grupos/sujeitos subordinados.

A estrutura, normas e valores do ambiente escolar, assim como da Universidade Federal da Paraíba – campus I, especificamente no Centro de Educação onde se encontra localizado o curso de pedagogia solidificam a organização e ordenação do campo científico e social no qual a sexualidade se insere seja como objeto de estudo seja como expressão humana. O campo da sexualidade é regido pelo que Rubin (1993) e posteriormente Butler (2013) denominam de matriz heteronormativa/heterossexual, segundo a qual toda forma de sexualidade diferente desta fica à margem, é expulsa, por ser considerada aberrante, perigosa, má influência, de forma implícita ou explícita, incluindo as performances de gênero não binárias. Essa matriz, de acordo com Segato (1998, p.8), é “o primeiro registro de poder na experiência social e na vida do sujeito”.

A pedagogia é uma das vertentes das ciências humanas que estuda a educação nos seus diversos aspectos, entre eles formal, informal e não-formal, como afirma Gohn (2006), em todos os campos da experiência humana e da prática social e isso inclui a sexualidade como currículo formal ou oculto. A área de atuação do seu profissional encontra-se situada no campo da pesquisa, docência e gestão educacional, no interesse da aprendizagem e da mudança de comportamento a partir da troca de informações,

saberes e conhecimentos, própria do ato educativo, que sempre é intencional, deliberado e sistematizado.

Uma das contribuições dx pedagogx é formar uma consciência e conduta nxs sujeitxs para que nas suas relações sociais possam transformá-las em prol de uma vida sem discriminações contra a mulher, o gay, a lésbica, as/os transexuais, intersexuais, e outras novas expressões de gênero e sexuais. Se existem preconceitos, discriminações e violências, logo essas vêm pela falta de conhecimento e pela *má educação* (Almodóvar, 2003). O ser humano pode ser educado para criticar a misoginia, homofobia e transfobia. Promovendo a reflexão sobre a própria experiência, podemos enquanto pedagogos/as explorar os motivos da aversão e preconceito para reconstruí-la nos atos das práticas educativas desse/a profissional da educação.

As práticas educativas ajudam na manutenção ou questionamento da ordem vigente construindo e reconstruindo ideias, pensamentos, atitudes, valores, deslocando padrões considerados subversivos para algumas pessoas ou sociedades e outras não. Nesse sentido, as intervenções que esse/essa profissional da educação faz e fará no decorrer de sua atuação devem conscientizar para desconstruir a homofobia e focar na heteronormatividade e heterossexualização compulsória, no binarismo e nas hierarquizações de gênero não apenas como conceitos, mas também como estratégia política, dessa forma poderá provocar um encontro com a diversidade do outro e de si mesmo, como propõe Bortolini (2008).

Como já foi dito, a formação dx pedagogx perpassa três dimensões do campo educacional que estão entrelaçadas na gestão, pesquisa e docência gestão. Nelas seu trabalho pode ter grandes significados e impactos no tocante às questões de gênero e diversidade sexual, imbricadas no ser humano em suas relações nos diversos espaços escolares e não escolares. A gestão pode iniciar com reuniões pedagógicas com o objetivo de se construir um projeto educativo para todo ano letivo sobre a respectiva temática (Gênero e diversidade sexual). Diante disso, primeiramente deverá conhecer a realidade da escola, e através disso, fazer um levantamento bibliográfico e documental, ou seja, pesquisar para a compreensão deste campo teórico. Em seguida, o corpo docente poderá criar alternativas em conjunto para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares no decorrer de todo ano letivo para a concretização do objetivo proposto inicialmente.

No âmbito escolar há uma diversidade de pessoas, entretanto às normas estabelecidas socialmente não são padronizadas, tendo em vista que as meninas/mulheres podem não ser meninas/mulheres e nem tampouco frágeis. Assim, quando falo em mulher refiro-me ao corpo (seios, vagina, ovários, útero), mas de uma diversidade a negra, a cabocla, a acadêmica, a agricultora, a brasileira... O feminino não necessariamente interliga-se a mulher e esse feminino não nos representa de maneira fraca e nem passiva. Ser feminino é contemplar o detalhe do arvoredo, sensibilizar-se com o nascimento e renascimento do ser humano, portanto mulher e feminino não estão necessariamente ligados como muitos pensam. Contrapondo-se a isso, a sociedade quando discute o que vem a ser o homem se remete a características como valentia, brutalidade, honra, atividade, força, competição, determinação, ou seja, coloca-se várias qualidades e o positiva-se, enaltecendo-o. Contudo, as masculinidades que acredita-se estarem conectadas a esse corpo de macho não são fixadas a ele e para a norma isso é um perigo, pois essa construção faz parte de um projeto social. Ter pênis não necessariamente significa ser homem e consequentemente agir como o agente penetrador, obviamente com orientação sexual heterossexual e ter filhos/as. Essa é a visão do sistema “padrão”, entretanto, não se tem a “casa arrumada” sempre. É importante destacar que o masculino, o machismo não são apenas um discurso de homem, mas um discurso social.

Nesse ínterim, desconstruo a ideia de Mulher/feminino e Homem/masculino, de que quando discuto gênero não estou indo em direção de homem e mulher e sim de feminilidades e masculinidades que flutuam e performatizam constantemente em corpos de homens e mulheres biológicos ou não, que se movimentam assim como os elementos da construção da nossa sociedade, como aponta Butler (2013).

As chamadas expressões de gênero trazidas por Bento (2008) são tudo aquilo que se refere a como o ser humano se apresenta. Os transgêneros fazem parte dessa dimensão e entre eles/as estão alocados crossdressers, travestis, transexuais, dragqueens, dragkings, ou seja, é mais uma forma de expressar o gênero.

A sexualidade é uma dimensão constitutiva que difere do gênero e de suas expressões, pois se trata do campo do desejo e por isso tem suas pluralidades ou diversidades sexuais, que vão além do homoerotismo.

Mas acredito que tanto o gênero quanto a sexualidade são desenquadrados, transitórios e, segundo Léon (2014), são negociáveis, tendo em vista que o gênero não pode ser observado empiricamente e sim nas suas performances (Butler, 2013), que são alteradas constantemente, assim o ser humano queira, pois o gênero é histórico e não inato, é fluível. As pessoas podem convergir vários gêneros ao longo de um dia, semana ou o tempo que acharem necessário. Isso acontece também com as sexualidades, pois desejos são fluidos, intermináveis.

Perante isso, é percebível que nossas sexualidades e nossos gêneros não são fixos, mas flutuam, transitam, deslocam-se. Nesse sentido, concordamos com a teoria queer que nos mostra que existe um livre trânsito entre as fronteiras das identidades e, segundo Carvalho, Andrade e Junqueira (2009) e Silva (2011, p. 106) nós seres humanos possuímos várias identidades e não apenas uma, pois elas transitam num contexto de múltiplas e complexas relações:

[...] Está associada à subjetividade e se constrói na intersubjetividade. [...] segundo Donna Haraway as identidades são parciais porque o sujeito negocia uma variedade de papéis e posições, contraditórias porque as posições negociadas podem ser conflitantes e são estratégicas, porque o sujeito se posiciona num momento específico em relação ao contexto no qual se encontra [...] o resultado da interseção e da confluência de vários fatores [...] constitui-se numa ferramenta político-social (CARVALHO, ANDRADE e JUNQUEIRA, 2009, p. 25).

Dessa forma, os autores destacam-na por ser problemática, pois inferioriza e exclui sujeitos que fogem da ordem vigente, fundamentando estereótipos negativos, como percebi no contexto dos estágios obrigatórios do curso em diferentes escolas.

Enfim, é importante o/a pedagogo/a destacar que gênero e sexualidade não são simplesmente da ordem da natureza/biologia. A noção da desnaturalização de ambos, portanto o escorregamento no campo do desejo, possibilita a compreensão de que todo ser humano tem masculinidades e feminilidades num único corpo, que flutuam, e desejos diversos, embora o ser humano não explique e nem divulgue isso. O gênero se vê nitidamente, a sexualidade não, pois a última está no campo das práticas sexuais às quais não temos acesso diretamente.

A postura dx pedagoga com essas questões deve ser não apenas de informar conceitos, pois o importante é o educar, já que tem que saber que sexo demanda experiência e experiência demanda tempo, e cada adolescente reage a isso de maneira diferente. Promover a discussão de gênero e sexualidade de forma a transformar a experiência da atual geração é o grande desafio. É preciso falar sobre sexo, mas como? o jovem de hoje quer ouvir menos e quer ser mais escutado. Nunca se falou tanto sobre sexo. A criança e o adolescente são poucos estimulados com informações sobre a vida sexual e as diversas relações e implicações de gênero existente na sociedade. O jovem quer ser escutado em sua singularidade. E quer ser percebido como uma pessoa única.

Proponho que os pais estejam prontos para assumir as sexualidades e os gêneros de seus filhxs. É preciso unir forças para que pais e mães do futuro estejam preparados para isso. O caminhar da escola é lento e faz um trabalho que a família não faz. O problema é que o docente pode ter a mesma dificuldade que a mãe. Ela provavelmente teve a mesma referência. A escola de hoje educa de forma generalizada. Precisamos formar jovens que acreditem que a educação sexual, as sexualidades os diferentes gêneros e suas relações são importantes e assim, transmitam a ideia para seus filhos. Há muitas maneiras de a escola se implicar nessa tarefa. Por exemplo:

- Articular professorxs para um trabalho interdisciplinar;
- Promover a discussão das temáticas de maneira dinâmica, pois toda escola educa, mesmo quando se silencia;
- Dar a resposta de forma leve seguindo preceitos científicos jamais deixar sem resposta;
- Orientar os pais quando não souberem das orientações dxs filhxs.

A grande contribuição de uma educação pluralista é permitir que crianças e jovens critiquem as referências de feminino e masculino apresentadas na mídia, em casa, na comunidade. A educação baseada no multiculturalismo de identidades é importante, enquanto espaço de escuta e de problematização do vivido, encoraja a reflexão e a transformação. A construção do gênero e da sexualidade não começa na adolescência. Começamos nossa biografia sexual assim que nascemos. Somos sujeitos sexuais e ao longo da vida construímos uma cultura sexual.

CAPÍTULO 3

O CURSO DE PEDAGOGIA E SEUS ASPECTOS LEGAIS

Como indica o título deste capítulo, ele apresenta um histórico sobre o curso de pedagogia no Brasil, caracteriza o funcionamento do curso de pedagogia da UFPB e discute o marco legal e político da inclusão das temáticas de gênero e sexualidade no seu currículo. O pano de fundo de sua elaboração é a minha relação de estudante e pesquisador com o curso, mas, meu interesse pela temática veio, sobretudo, das inquietações durante os estágios supervisionados.

A discussão sobre essa área da educação de acordo com Silva (2006) vem desde 1939 com a sua primeira regulamentação no Brasil com o objetivo de formar bacharéis em pedagogia, ou seja, “técnicos em educação”. Concomitantemente, como vimos no primeiro capítulo, a mulher na primeira onda feminista luta e começa a ocupar espaços públicos e, dentre estes, a escola.

Sabe-se que as mulheres são a grande maioria no curso de pedagogia, como docentes e, principalmente, como discentes. Entretanto, isso precisa ser questionado, uma vez que a construção social do magistério enquanto profissão foi pensada para elas. Durante muito tempo elas foram excluídas da educação escolar, tendo negado o seu direito à educação. Foi com muita luta que foram conseguindo galgar espaços educacionais, ou seja, conseguiram ter o acesso (SILVA, 2011) como alunas e consequentemente como professoras, num contexto de segregação por sexo.

É interessante notar que, com esse acesso, vieram obrigações desencadeadas por princípios morais impostos para o perfil do cargo, como um comportamento decoroso e uma vestimenta modesta. Entretanto, essa relação de poder se remodela no decorrer dos anos.

Assim, o capítulo tem como objetivo trazer para o debate alguns aspectos da história do curso de pedagogia e seus aspectos legais, viés das questões de gênero e sexualidade, tendo em vista a unânime presença feminina e de gays, lésbicas e *queers* (estranhos).

Diante disso, o que pretendemos é “problematizar” a formação dos educandos do curso de pedagogia. Será que saem preparados para lidarem com as questões de gênero e diversidade sexual nas escolas, ONGs, sindicatos, associações, universidades? Buscamos colocar, sob suspeita, o processo cultural, social e histórico dessa dinâmica para pensarmos numa reestruturação curricular pós identitária.

3.1 O CURSO DE PEDAGOGIA: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA

Inicialmente o termo pedagogia, segundo Ghiraldelli (1987, p 8), refere-se à “condução da criança”, pois o escravo apenas a conduzia aos locais de estudo para receber instrução de seus preceptores na Grécia antiga. Entretanto, sob o domínio Romano o papel do escravo não era apenas de conduzir, mas também de instruir. Os escravos eram os próprios gregos que tinham um arcabouço de conhecimento vasto. Nesse sentido na Roma antiga os escravos eram condutores e preceptores das crianças.

Advogando dessa ideia, a pedagogia passa a definir-se mediante o ato de condução ao saber, preocupando-se com os meios, formas, maneiras de levar o indivíduo ao conhecimento:

Assim, a pedagogia vincula-se aos problemas metodológicos relativos ao como ensinar, ao que ensinar e, também, ao quando ensinar e para quem ensinar. [...] Eu poderia afirmar, grosso modo, que a pedagogia é a teoria, enquanto a educação é a prática [...] A didática, a meu ver, é mediadora (GHIRALDELLI, 1987, p. 9).

Diante disso, enfatizo que há vários tipos de pedagogias, uma sopa de letrinhas dxs pedagogxs trazida por diversos autores/as e tendências pedagógicas: tradicional, tecnicista, comportamentalista, diretiva, não-diretiva, libertária, libertadora, entre outrxs. Mas meu propósito não é discorrer sobre cada uma, tendo em vista, que estou preocupadx com a trajetória do curso de pedagogia.

Como já foi dito, segundo Silva (2006), a regulamentação do curso de pedagogia aconteceu através do decreto-lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939. Seu objetivo era formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico, corroborando a inserção feminina no mercado de trabalho. No entanto, essa profissão será representada similar ao trabalho e aos predicativos do lar, conforme a crença de que a mulher teria uma vocação, dedicação, paciência, amorosidade adequadas principalmente para as séries iniciais naturalizando assim o papel feminino na docência. Todavia sabe-se que a vocação não corresponde a uma essência já que esse sentimentos são construídos socialmente e culturalmente.

O curso surgiu na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, com a necessidade de formar professores em nível superior para ministrarem aulas em escolas normais (magistério em nível médio). Após sua regulamentação em 1961

sofrerá novamente alterações com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 4.024/61). Passa a manter o curso de bacharelado, através do parecer do conselheiro Valnir Chagas - CFE n. 251/62. Entretanto, o parecer CFE n. 252/69 aboliu a diferença entre bacharelado e licenciatura. Esse parecer tinha uma visão tecnicista e manteve a formação de especialistas nas várias habilitações: administração escolar, orientação educacional, inspeção, supervisão, e ensino no curso normal.

Segundo Silva (2006), a formação de bachareis tinha duração de três anos, entretanto, se esses pedagogos quisessem ensinar seria necessário mais um ano no curso de didática, que era uma “seção” especial, era o esquema “3+1”. “Aos que concluíssem o bacharelado, seria conferido o diploma de bacharel em pedagogia; posteriormente, uma vez concluído o curso de didática, seria conferido o diploma de licenciado no grupo das disciplinas que compunham o curso de bacharelado” (p. 12). Dentre os componentes curriculares do curso de didática estavam a didática geral e a didática especial.

O bacharel em pedagogia exercia atividades intelectuais em cargos de técnico de educação do Ministério da Educação, a partir de 1º de Janeiro de 1943. Todavia, segundo Silva (2006), o currículo da formação desse profissional não deixava clara sua identidade profissional tendo em vista o cunho generalista das disciplinas de sua formação e o exercício de função meramente técnica era inadequado a esse profissional.

O licenciado também tinha seus problemas relativos ao campo de trabalho, pois Silva (2006) enfatiza que não tinha o curso normal como um campo exclusivo de atuação, já que a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto 8.530/46) determinava que para ensinar no ensino normal bastava ter apenas diploma do ensino superior, ou seja, este conferia o direito de lecionar qualquer componente curricular no ensino normal.

Diante disso, constatamos quatro períodos (Período das regulamentações 1939-1972; Período das indicações 1973-1978; Período das propostas 1979-1998 e por fim Período dos Decretos 1999 aos dias atuais) que marcam a busca pela identidade do curso de pedagogia. Inicialmente começa-se a questioná-la mediante as transitoriedades de suas regulamentações. Em seguida, essa identidade passa por um período conhecido como identidade projetada devido às várias indicações sobre a originalidade do profissional que se queria formar. Logo após com o período das propostas, essa identidade é discutida a partir de regulamentações, decretos, resoluções e indicações.

Por fim, o período atual é destacado como o período dos decretos, em que essa identidade é outorgada.

Segundo Silva (2006), o período das regulamentações compreende o ano de 1939 até 1972 quando a identidade do curso de pedagogia começa a ser questionada, pois não existia a definição de sua função e do destino de quem estava sendo formado. Entre os anos 1940, 1950 e 1960 questionavam-se a existência desse curso, pelo motivo que o mercado de trabalho não o exigia. Nesse viés, percebe-se que havia uma falta de conteúdo próprio para que o curso pudesse alavancar-se, pois o seu próprio currículo deixava a desejar, já que não oferecia instrumentalização aos/as educandxs para o exercício da função, conhecido por muitxs como “enciclopédico”, “teórico” e “generalista”.

Contrapondo-se à extinção do curso de pedagogia, o conselheiro Valnir Chagas defendia que o curso era importante para a formação superior dos anos iniciais da escolarização. Segundo Silva (2006), o parecer de n. 251/62 previa a identificação de onde esse profissional iria trabalhar e o que era, ou seja, o bacharel em pedagogia era x técnico em educação e estava encarregadx de todas as tarefas não-docentes ligadas à atividade educacional.

No campo da docência x licenciadx em pedagogia tinha a função de formar futuros professores dos componentes curriculares pedagógicos do curso normal. Apesar disso, ainda o curso não tinha ainda uma afirmação social.

Sucessivamente a resposta a esses impasses foi dada com a criação do parecer 252/69 por Valnir Chagas, que destituía o bacharel em pedagogia. A partir de então apenas formava-se x licenciadx em pedagogia, que visava à formação de professores para o ensino normal e de especialistas com a escolha de uma habilitação na graduação. Todavia, se antes o problema do currículo era generalista agora passou a ser fragmentado, ou seja, esse parecer não conseguiu resolver o problema, pois a identidade não foi definida, influenciou sua definição no mercado de trabalho e ao mesmo tempo conturbou seu acesso.

Na segunda metade da década de 1970, de acordo com Chaves (1981), surgem iniciativas para propor novas bases para o curso de pedagogia e discutir a identidade do profissional desse curso, tais como as iniciativas do Ministério da Educação, do Conselho Federal de Educação, do Comitê pró-formação do educador conhecido hoje como ANFOPE – Associação Nacional para a Formação de Profissionais da Educação.

O período das indicações remete aos anos de 1973 a 1978 com uma projeção dessa identidade. Nesse período dois deslocamentos da época de 1962 foram quase consolidados por Valnir Chagas: um diz respeito à formação dxs professorxs para as séries iniciais de escolarização passar a ser regra geral, no curso superior; o outro, que não teve êxito, estava relacionado com a realização da formação de especialistas com status de pós-graduação como habilitações acrescentadas aos cursos de licenciatura em pedagogia como afirma Silva (2006). O conselheiro indicou a necessidade de formar o especialista no professor em tempos futuros em cursos de pós-graduação (BRASIL, CFE, indicação n. 67/75 apud CHAGAS).

A resolução do CFE n. 70/76 define a identidade dx pedagogx vinculada aos estudos relativos à educação, mas segundo o artigo 5º, como nos afirma Silva (2006), os professores de variadas procedências têm a mesma incumbência de discutirem também, entretanto, a grande diferença era que xs pedagogxs tinham a responsabilidade com os anos iniciais de escolarização e com a educação especial.

O ano de 1979 é marcado pelo período das propostas que permeiam a busca da identidade do curso de pedagogia e do profissional perdurando até o ano de 1998, como destaca Silva (2006). Essa época foi marcada pelos movimentos de professores e estudantes universitários em prol da reforma dos cursos de formação de educadores no Brasil.

Os primórdios dessa organização tiveram seu início na Universidade de Campinas, pois segundo Silva (2006), em 1978 lá aconteceu o I Seminário de Educação Brasileira, onde ficou claro da necessidade de disseminar esse debate em todo o Brasil. Em 1980 o MEC retoma a discussão a partir do CFE nos pareceres 67/75 e 70/76 e, consequentemente, a I Conferência Brasileira de Educação realizada na PUC de São Paulo desencadeia o movimento nacionalmente. Criou-se então o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores.

Esse comitê era composto por estudantes universitários e professores de diversos níveis de ensino, associações, entidades de educadores. A redefinição da identidade e dx pedagogx e do curso de pedagogia encontra entraves, pois a legislação que informava tais cursos até a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9.396/96 datava de 1969. Silva (2006, p.65) destaca:

Assim, por mais que se possam valorizar os avanços alcançados no processo de discussão, não se pode deixar de lamentar que os cursos superiores de educação tenham ficado tanto tempo sob a orientação de tal legislação. Não há também como não reconhecer que a morosidade em descartá-la seja decorrente das dificuldades em se lidar com o assunto.

Os documentos produzidos pelo Comitê Pró-participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura ampliaram suas bases pela riqueza de iniciativas com “propostas alternativas”. Haveria uma redefinição entre bacharelado e licenciatura partindo da ideia de que todo professor deveria ser considerado educador. Silva (2006) enfatiza que os “cursos de educação” e um “núcleo comum” de estudos da problemática educacional brasileira, conhecidos nos nossos dias como “base comum nacional”, foram iniciados através dessa ideia. Na especialização os educadores podiam ser preparados para as tarefas não docentes.

Segundo Silva (2006), a partir de 1981, o comitê passou a organizar, com a Secretaria de Educação Superior SESu do MEC, seminários regionais; todavia, teve embates políticos. Finalmente em 1983 a proposta de reformulação do curso de pedagogia e licenciaturas foi alcançada com a denominação de Documento Final (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador). Seu resultado era formar xs professorxs enquanto educadorxs para atuarem em qualquer etapa ou modalidade de ensino e a docência ficava sendo base da identidade de todx educadrx. O curso de pedagogia tem o papel de aperfeiçoar professores de 1º a 4º séries e de contribuir com a melhoria do ensino do 1º grau.

A partir do Documento Final de 1983, a pedagogia enquanto curso se fortaleceu no interior do movimento que veio começando a consolidar sua identidade. Entretanto, a discussão teórica para a definição da identidade do pedagogo, de acordo com Silva (2006), começou aflorar na década de 1990 nos escritos de Ghiraldelli (1996), Pimenta (1996) e Libâneo (1996), pois foi impossível encontrar sua identidade nas atividades profissionais em função do mercado de trabalho. A investigação da epistemologia da pedagogia poderia esclarecer as discussões sobre essa identidade.

Diante disso tudo, a nova LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) trouxe novos questionamentos no que diz respeito à identidade do curso de pedagogia, nos artigos 62, 63 e 64.

No último período, de 1999 aos dias atuais, que corresponde ao dos decretos, essa identidade passa a ser outorgada. Em 6 de dezembro de 1999 um decreto

presidencial instituiu que a formação dos/as professores para ensinar no nível infantil e fundamental teria que ser exclusivamente por cursos normais superiores. Diante de resistências organizadas na luta contra o decreto, foi criado outro decreto, o de n. 3554 de 7 de agosto de 2000, que tirou o termo exclusivamente substituindo-o por preferencialmente.

Nesse interím, segundo Silva (2006), foi elaborado um Documento norteador para comissões de autorização e reconhecimento do curso de pedagogia em conjunto com a Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia, que no período anterior elaborou uma Proposta de Diretrizes Curriculares voltada para o curso de pedagogia. Nessa proposta a docência era base obrigatória na sua formação e facultava-se às instituições de ensino superior a inclusão de áreas específicas de atuação do/a pedagogo/a. Já a nova comissão assume configurações de proposta de diretrizes curriculares e distingue duas modalidades específicas na docência: educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

No Parecer n. 133 no âmbito do CES/CNE, aprovado em 30 de Janeiro de 2001, evita-se utilizar “curso de pedagogia”, pois o importante é que as diretrizes curriculares sejam adotadas no que se refere à formação dos professores. Após as audiências públicas foi aprovado pelo Conselho Pleno do CNE o parecer n. 009/2001 que trata da formação inicial de professores da educação básica em nível superior nas licenciaturas.

Existe uma grande apreensão a respeito dos novos rumos para o curso de pedagogia no Brasil, pois se tem apenas a existência de documentos que determinam o que ele não pode fazer, como nos esclarece Silva (2006). Mas a grande questão é: Qual o significado de tudo isso? Afinal quem é o/a pedagogo/a?

Esperamos que esse momento possa ser encerrado brevemente, pondo fim a uma fase de absolutismo na história desse curso. Não se pode negar que a pedagogia é um campo do conhecimento e que este vem se afirmando pelo reconhecimento de sua especificidade e que avanços vêm sendo significativos. Destaca-se a importância do papel do CNE em democratizar diferentes posições de seus/as membros. Pois o ponto de partida para o equacionamento da questão da identidade do curso de pedagogia é a superação de seu atual período, ou seja, os decretos.

3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UFPB CAMPUS I

A Universidade Federal da Paraíba foi criada em 1955, pela Lei Estadual nº 1.366, denominada como Universidade da Paraíba. Em 1960 foi federalizada pela Lei nº 3.835, passando por várias etapas em seu desenvolvimento. Até 2002, estava dividida em sete campi: Campus I (João Pessoa), Campus II (Campina Grande), Campus III (Areia), Campus IV (Bananeiras), Campus V (Cajazeiras), Campus VI (Sousa), Campus VII (Patos); após a criação da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande), que abrangeu os Campi II, V e VI, compõe-se de três campi: João Pessoa, Areia e Bananeiras e atualmente conta com mais um campus o de Rio Tinto e o de Mamanguape. O Campus I de João Pessoa é composto por sete centros, entre eles o Centro de Educação (CE), onde se situa o curso de pedagogia objeto de interesse desse estudo.

O Curso de Pedagogia havia sido criado pela Lei Estadual nº 341 de 01.09.49, autorizado pelo Decreto nº 30.909 de 27.05.52 e reconhecido pelo Decreto Presidencial nº 38.146 de 25.10.55, vinculado inicialmente à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que em 1969 passou a ser chamada de Faculdade de Educação. Em 1976, extinta esta faculdade o curso de pedagogia passou a integrar o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA). Desde abril de 1979 até os dias de hoje faz parte do Centro de Educação.

É interessante notar que o currículo original do Curso de Pedagogia funcionava em sistemas de créditos e formava o Especialista em Educação: o Administrador Escolar, o Orientador Educacional e o Supervisor Escolar, de acordo com o parecer CFE 252/69 já mencionado anteriormente.

Professores do Centro de Educação organizaram e constituíram uma comissão Interna de Reformulação do Curso de Pedagogia no período de 18 de maio a 12 de julho de 1984. Desse processo resultou uma “proposta preliminar” contendo aspectos dos princípios gerais do Documento Final do Encontro Nacional de Belo Horizonte (1983), como a necessidade de aprofundar os estudos e análises sobre as habilitações feitas pelos docentes e discentes do curso; criação de “áreas de concentração” como por exemplo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Formação para o

magistério (Pré-Escolar), Ensino Normal/ Ensino de 1º grau – 1º a 4º séries, Educação Rural.

Por conseguinte, depois de várias discussões chegou-se a algumas considerações e entre elas, destacamos o exercício da função de Administrador Escolar que estava sendo subordinado a interesses políticos-partidários que transformaram esse exercício em cargos de confiança dos governantes se chocando com as aspirações democráticas, já que esse profissional seria da confiança do governante e não da comunidade escolar, que era o propósito. Os/As alunos/as que optavam por essa habilitação não estavam no exercício da sua função, portanto a existência dessa habilitação não garantia o seu exercício.

O PPC do curso de pedagogia (2006) enfatiza que houve também uma revisão no currículo do curso quanto à habilitação em supervisão escolar, evidenciando que deveria partir de um referencial teórico fecundo. Já quanto à habilitação Orientação educacional as críticas estavam relacionadas à definição do tipo de profissional a ser formado e à desarticulação entre Educador/a e /Orientador/a, a habilitação e a realidade da escola brasileira. A defesa era que o/a Orientador/a se identificasse como mediador entre a organização do trabalho escolar e o trabalho docente como também dos demais profissionais da escola.

Entre os anos de 1985 a 1988 surgiu um novo currículo que passou a ser mais integrado e coerente com os objetivos gerais do projeto de Reformulação do Curso de Pedagogia desenvolvido tanto por docentes quanto discentes. Daí nasceu a implantação do regime anual, maior duração do curso noturno, redimensionamento da experiência de magistério e redefinição de algumas disciplinas.

A criação da área de educação de adultos teve grande estímulo para o processo de transformação social, sendo o adulto encarado como sujeito histórico desse processo. A demanda era crescente já que havia grupos, organizações, programas, projetos destinados a esse público vinculados ao Estado e à Sociedade Civil.

Existia uma previsão para a elaboração de uma nova proposta curricular até o final do primeiro semestre do ano de 1986. Já o segundo semestre seria dedicado a uma ampla discussão dessa proposta no Centro de Educação, com o objetivo de aprovação através nas instâncias competentes (Colegiado do Curso, Conselho de Centro, Conselho

Superior de Ensino Pesquisa e Extensão). Entretanto, foi impossível sua conclusão e por isso possibilitou, de um lado o amadurecimento de questões polêmicas e, de outro, alguns impasses.

As iniciativas da Coordenação do Curso e do seu Colegiado redefiniram o Curso de Pedagogia através de uma proposta concreta e global em 1996, quando foi reestruturado e regimentado pela Resolução nº 13/96 do CONSEPE, que confere o grau de Licenciado em Pedagogia na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Em 2006, através da Resolução 64/2006, o Curso de Pedagogia sofre uma nova reformulação, sendo regulamentado pelo CONSEPE. O Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPB tem como objetivo a formação de professores/as para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar. As atividades docentes compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.

O perfil profissional engloba o campo teórico-investigativo da educação, do ensino, das aprendizagens, do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. A docência faz parte desse perfil por compreender atividades pedagógicas, além das de gestão em ambientes escolares e não-escolares. O/a professor/a é agente de (re) educação das relações sociais.

O Projeto Político Pedagógico do curso de pedagogia (PPP) atualmente é regido por um currículo do ano de 2006 com 45 cinco componentes curriculares para formação desse profissional. Entre os componentes curriculares que o curso oferece apenas três situam-se no campo de gênero e diversidade sexual são denominados apenas 3 (três) entre eles: Educação e diversidade cultural (obrigatória); Educação sexual (optativa); Cultura, gênero e religiosidade (optativa), sendo que as optativas são dadas quando há professores/as disponíveis.

Segundo Apple (2004), o currículo, oculto ou não, nunca é neutro quanto aos conhecimentos, resultado da seleção de conteúdos, valores, atitudes, da visão de alguém ou grupo acerca do que venha acreditar ser conhecimento legítimo, apropriado para a formação do/a pedagogo/a.

Atualmente está se estudando uma nova reformulação do curso de pedagogia do centro de educação do campus I da UFPB, que se encontra em processo de tramitação.

3.3 ASPECTOS LEGAIS E POLÍTICOS NA EDUCAÇÃO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

O debate acerca de gênero e diversidade sexual exige que se faça uma retomada nas Leis que regem as temáticas, sobretudo, na área educacional. Esse subtópico transcorrerá sobre a abordagem dessas questões na escola, ongs, sindicatos, universidades etc.

No âmbito nacional há diversas Leis que determinam a inserção dessas temáticas no processo educacional, seja ele formal, não-formal e informal. A Constituição de 1988, destinada a constituir os direitos do cidadão e cidadã, no artigo 3º dispõe sobre os objetivos fundamentais da república federativa do Brasil e, entre eles, busca a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a promoção do bem de todos/as, sem preconceito de origem, onde inclui a questão de sexo e quaisquer outras formas de discriminação. Quando o inciso IV estabelece isso, percebemos que as questões de gênero não são explícitas nesse artigo, entretanto, implicitamente se referia não preconceito a tudo que cause dano ao ser humano. E isso se coaduna com o artigo 5º:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;

Especificamente em relação à Educação temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDBEN) de 20 de dezembro de 1996, que enfatiza no seu artigo 3º e incisos III, IV, que o/a professor/a deve ter um pluralismo de ideias e concepções

pedagógicas e ministrar o ensino com respeito à liberdade de cada um/a e tendo apreço à tolerância.

Na resolução 1/2006 que rege o curso de pedagogia estabelece no seu artigo 5º as seguintes recomendações para o/a egresso/a do curso, que deverá estar apto/a a:

I - Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

V – Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X – Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

Diante disso, percebemos a abertura que o curso dá aos conteúdos de um currículo comprometido com a equidade, não priorizando nenhum tipo de cultura e conhecimento, mas com o intuito de que possamos conhecer as diversas formas de expressão de identidades raciais, sexuais, de gênero, ou quaisquer outras, pois a diversidade não é um discurso para o outro, mas para todos/as nós.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), através da resolução nº 1 de 30 de maio de 2012, estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Nela constatamos no art. 2º § 2º que aos sistemas de ensino caberá a efetivação da Educação em Direitos Humanos: entretanto, o art.3º elucida que a finalidade desse tipo de educação é promover a mudança e transformação social, seguindo os princípios da dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade e sustentabilidade socioambiental.

Nesse sentido, percebe-se a amplitude e o respeito para as “diferentes” concepções humanas existentes na nossa sociedade, tendo em vista que prioriza uma perspectiva multidimensional, valorizando ser humano independente da padronização normalizadora. A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo trabalhar a

formação humana para a vida e para a convivência em diversos níveis como é destacado no artigo 5º da resolução nº 1/2012.

É importante destacar que o conhecimento em Direitos Humanos deverá ser dado de maneira transversal e interdisciplinarmente, destacando-se a questão da mulher, de gênero e da diversidade sexual.

Para criar uma cultura de direitos humanos na educação, como vamos colocar os direitos humanos dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP)? Devemos trabalhar primeiramente como xs professorxs, de acordo com os artigos:

Art. 8º A educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos/as os/as profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos/as os/as profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

É interessante destacar que o curso de pedagogia da UFPB, não segue o recomendado no artigo 8º, já que o componente curricular “Educação em Direitos Humanos” é optativo, sendo assim, não obrigatório. Também é interessante que há um Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos na UFPB, bastante atuante.

De acordo com o PPC do curso de Pedagogia seu currículo se articula mediante três eixos: Educação e Sociedade, que elucida os fundamentos sócio-políticos, econômicos, psicológicos e históricos da formação do/a pedagogo/a; Educação, Política e Trabalho, que articula os conteúdos formativos com os ambientes escolares e não escolares; e, por fim, Educação e Prática Docente, que traz uma reflexão da prática pedagógica de forma ampla e, em particular, da docência.

Com relação aos componentes curriculares do PPC que abordam gênero e sexualidade, já mencionados, destacam-se suas ementas.

Cultura, Gênero, e Religiosidade, com 4 créditos e 60 horas, tem como ementa: “A multiculturalidade e as relações de gênero no campo da Educação. A religião e a religiosidade como dimensões culturais e educativas”. Diante do que se propõe na ementa o professor/a da referida disciplina tem a incumbência de trazer um leque das diferentes expressões de gêneros, culturas e religiosidades, através de uma abordagem interdisciplinar da questão, ampliando e dando uma nova roupagem aos estudos de gênero.

Educação Sexual, com 4 créditos e 60 horas, traz a seguinte proposta na sua ementa: “A evolução e historicidade da educação sexual. A dimensão social da sexualidade. Atitudes e valores com relação à educação sexual. Desenvolvimento psicosssexual, infância, adolescência, idade adulta.” Nela constata-se que a sexualidade é primordial, podendo se elucidar as diferentes sexualidades existentes na sociedade, através da reflexão e esclarecimento de dúvidas do/a futuro/a profissional da educação para que possa criar metodologias para trabalhar com essas questões de diversas maneiras, respeitando a faixa etária dos/as estudantes.

Lembro que essas duas disciplinas são optativas, sendo, portanto oferecidas quando há professores/as disponíveis. A única disciplina obrigatória que perpassa o curso de forma sólida é **Educação e Diversidade Cultural** com 04 créditos e 60 horas. Sua ementa é destaca: “O fenômeno da Educação nas culturas humanas. A questão do gênero e a identidade nas culturas. Manifestações culturais e educacionais nas distintas etnias. Pensamento, ensinamentos e práticas antro-po-educacionais de alguns mestres da humanidade”. Essa disciplina transversaliza o questionamento das relações de gênero, pois abarca uma gama multicultural existente na sociedade. É interessante notar que ela inclui as minorias, como a questão da deficiência, da diversidade sexual, das populações quilombolas, indígenas do campo e da floresta, entre outras.

Percebe-se o quão importante é inserir essas questões não como disciplinas optativas e sim obrigatórias de maneira que possam oferecer uma visão ampla de sua complexidade. Por outro lado, segundo a reportagem da revista Carta na escola (2011), a inserção da educação sexual em ambientes educacionais ajuda a reduzir o número de adolescentes grávidas. Infelizmente muitos educadores não encontram na sua formação básica oportunidade de discutir os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o desenvolvimento dessas questões em sala de aula.

CAPÍTULO 4

GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFPB CAMPUS I:ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal da Paraíba Campus I com estudantes concluintes do período de 2013.2, como objetivo de saber se o curso prepara esse profissional para lidar com essas temáticas para assegurar os direitos de pessoas vulneráveis entre estas as relacionadas a questão de gênero e diversidade sexual. É importante destacar que esta pesquisa não está vinculada a nenhum projeto de extensão.

Com relação às matrículas realizadas no respectivo período, totalizaram 110, sendo 100 mulheres e apenas 10 homens, confirmando-se a predominância do público feminino no referido curso, embora a presença de homens vêm crescendo. Entretanto, a amostra deste trabalho a ser analisada e discutida encontra-se e baseia-se em 83 alunos e alunas, tendo em vista que no ato da aplicação dos questionários que foram utilizados para quantificar os resultados fechados e das entrevistas para analisar o lado subjetivo das pessoas, alguns faltaram e desencontrei com outros/as pelo fato de estarem desbloqueados (devendo disciplinas em turmas diferentes do dia da aplicação do questionário e entrevistas). Iremos tratar os nossos/as entrevistados/as por nomes fictícios, neutros do ponto de vista de gênero, para resguardar suas identidades originais.



Figura 1

Elucido a seguir os resultados do questionário semiestruturado com 22 questões, que possibilitou que 83 educandos do curso de pedagogia nos esclarecem suas compreensões acerca da temática de gênero e diversidade sexual na formação docente dx pedagogx.

Perguntamos na primeira questão a idade das pessoas pesquisadas e decidi ancorar em três categorias com letras A, B e C, onde as pessoas que tenham idade de 20 a 30 fazem parte da categoria A, de 31 a 40 são incluídas na categoria B, e de 40 em diante na categoria C. Constatei que 51 pessoas estão no grupo A, enquanto que 27 pessoas se encontram na categoria B e 5 educandos na categoria C.



Figura 2

Concomitante a isso, constatei que existem 56 pessoas solteiras, 24 casadas e apenas 3 não responderam. Em se tratando da orientação sexual tem-se o maior número na orientação heterossexual com 77 casos, sendo que 3 denominaram-se homossexuais e 3 bissexuais.



Figura 3

Nas questões abertas do questionário foram exploradas questões como a compreensões sobre gênero, diversidade sexual e os motivos da escolha do curso de pedagogia, entre outras.

Constatei que 64 pessoas optaram por cursar pedagogia pelo fato de se identificar com a área educacional e por gostar de crianças, entretanto sabemos que essa área de educação não se restringe apenas ao público infantil. Outras pessoas tinham interesses individuais, como por exemplo: “por tentar três vezes vestibular para biologia e não ter êxito, então a quarta vez optei por pedagogia”; “devido à média obtida no vestibular”; “por causa do aperfeiçoamento do conhecimento”; “estava sem fazer nada e passei no vestibular”. Entretanto, há 4 pessoas que fizeram vestibular para pedagogia em buscando um diploma de nível superior e 11 pessoas decidiram prestar vestibular para pedagogia por se encontrar já trabalhando na área educacional.

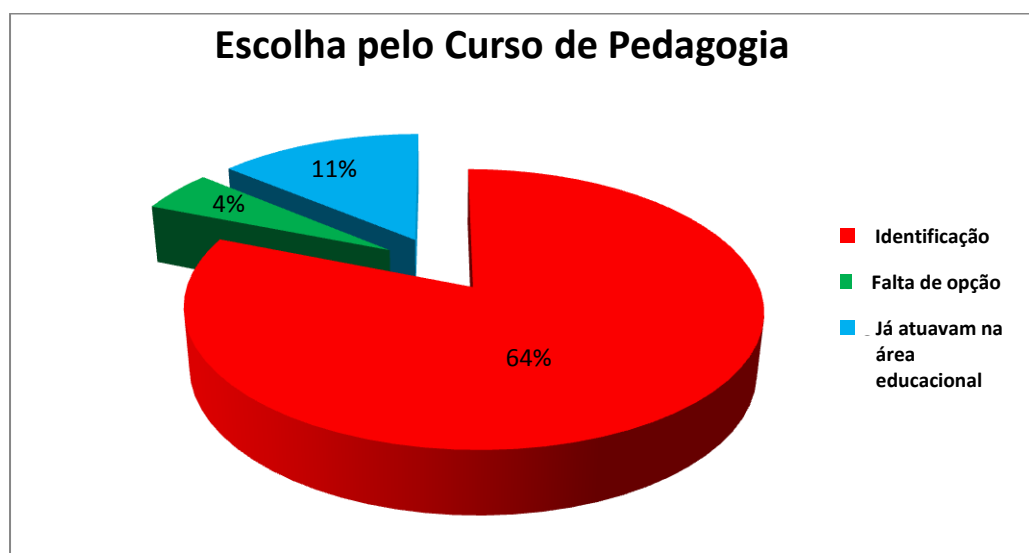


Figura 4

Em seguida, perguntei se já leram o clássico livro “Gênero, sexualidade e educação” da pesquisadora Guacira Lopes Louro. Apenas 4 pessoas tinham lido e 79 não.

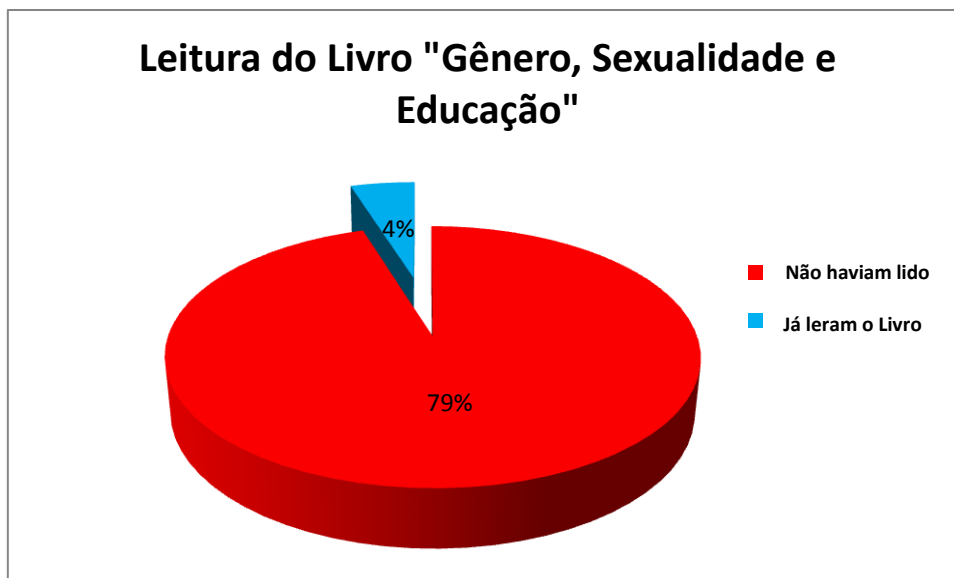


Figura 5

Em se tratando da questão da retribuição financeira do trabalho da mulher em comparação ao do homem, lancei a pergunta “se seria justificável a mulher ganhar menos do que o homem e por quê”. Três pessoas achariam justificável e responderam o por quê:

- “Historicamente falando as mulheres vêm sendo inferiorizadas desde muito tempo e esse pensamento permanece até hoje e acho importante para não perdemos espaços para elas”, respondeu um homem.
- Já a segunda pessoa, uma mulher, respondeu que “esse negócio de independência feminina é balela, as mulheres sempre irão viver em estado deplorável, pois eles sempre serão os provedores. Sinto-me confortável em ter tudo nas mãos feito por eles”.
- E a terceira resposta foi “as mulheres são muito ambiciosas, quanto mais têm mais querem, e por isso que o salário das mulheres não deve ser equiparado aos dos homens” – resposta de um homem.

Em contraposição a esses argumentos 80 pessoas são contra e a grande maioria defende que a capacidade da mulher é a mesma, defendendo o argumento que todos somos iguais e merecemos os mesmos direitos.

Diante dessas explanações percebemos que mulheres não se percebem numa relação de poder em que elas são o pólo dominado, deixando-se subordinar de diversas

maneiras até mesmo por insultos que Bento (2008) considera um dos dispositivos mais eficazes para produção de seres abjetos, colocados à margem.

É interessante notar que isso está além do gênero, é uma questão de direitos humanos, como nos mostram três das respostas equiparadas defendendo que não há justificativa:

- “Apesar das diferenças de sexo não deixam de ser seres humanos”.
- “Porque a mulher assim como o homem ou qualquer ser humano tem direitos”.
- “Porque diante da sociedade em que vivemos hoje o direito de igualdade é para todos”.

Será que essa igualdade na prática existe?

4.1 GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL A PARTIR DE ESTUDANTES DO CURSO

Esse subtópico irá explicar a compreensão o que vem a ser gênero e diversidade sexual mediante estudantes do curso de pedagogia. Com isso, pude perceber da importância de se trabalhar essas temáticas na formação de professores e nas escolas.

Adiante perguntei: “Onde você teve oportunidade de conhecer os conceitos de gênero e diversidade sexual” Foi constatado que 38 pessoas conheceram na universidade, 11 em movimentos sociais, 7 em escolas, 6 no trabalho, 20 em nenhum lugar e 1 respondeu outro lugar, mas não disse qual lugar seria esse.

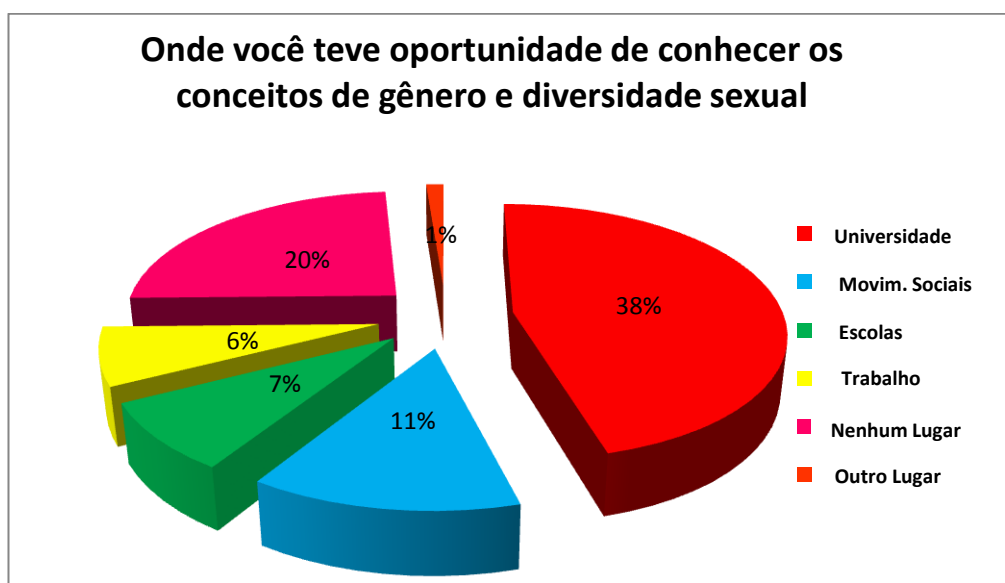


Figura 6

Complementando a questão anterior, para ratificar a resposta, questionei o que seria gênero para essas pessoas. E obtive a surpresa de 26 pessoas não terem respondido e uma delas respondeu: “Não lembro, estudei pouco na UFPB sobre esse tema”. Isso Ratifica que o curso de Pedagogia possibilita o estudo dessa temática de maneira efêmera. Todavia, apenas 4 pessoas responderam corretamente entendendo gênero como uma construção sociocultural e relacional.

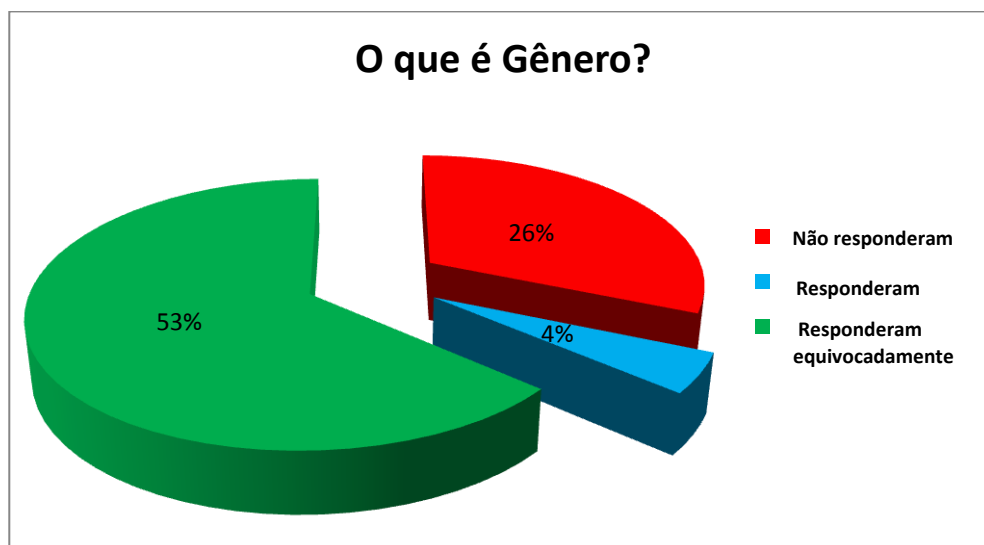


Figura 7

Entre as respostas destacamos:

- “Diz respeito a uma forma de agir, ser, pensar o feminino e o masculino”.
- “São masculinidades e feminilidades”.

E 53 pessoas responderam de forma equivocada misturando a sexualidade com o gênero, sexo e vice-versa. Muitas usaram termos como “opção sexual”, “gêneros sexuais”.

Citamos alguns exemplos das respostas que estão de encontro com minha abordagem teórica

- “É a identidade, o que se considera opção sexual”.
- “Opção que a pessoa faz”.
- “Uma diversidade de gêneros sexuais”.

- “sexos opostos”.
- “É a definição dada entre os sexos masculino e feminino; hoje essa definição estende-se a outras definições”.
- “Antes de entrar na UFPB eu sabia que gênero era relacionado a homem e mulher, mas aqui o conceito é outro”.
- “Gênero é seu sexo de origem, sexo feminino e sexo masculino”.
- “É a classificação relativa a orientação sexual”.
- “Homem e mulher”.

Perante as respostas dadas constatamos que muitxs saem da universidade sem conhecerem conceitos científicos quanto à questão. Não dizemos opção e sim orientação, que não encontra-se na conceituação do que seja gênero, tendo em vista que são feminilidades e masculinidades imbricadas em corpos que vivem a flutuar, não tendo a ver com desejos, pois sexualidades está relacionada com desejos, orientações. No que se refere ao termo “diversidade de gêneros sexuais” enfatizamos que há um grave equívoco e o termo correto seria expressões de gêneros ou múltiplas identidades de gênero. Isso tudo difere do sexo, pois segundo Carvalho, Andrade e Junqueira (2009, p. 40), designam a caracterização anatômica e fisiológica de seres vivos, entre eles os seres humanos – macho, fêmea, intersexo. Portanto, sexo, sexualidade e gênero são três dimensões constitutivas totalmente distintas umas das outras.

Em seguida, perguntamos o que entendiam sobre diversidade sexual e 24 pessoas não responderam, 59 pessoas responderam, sendo que 12 responderam corretamente e de modo geral, consagraram a definição como as diversas formas de orientação sexual existentes na humanidade.

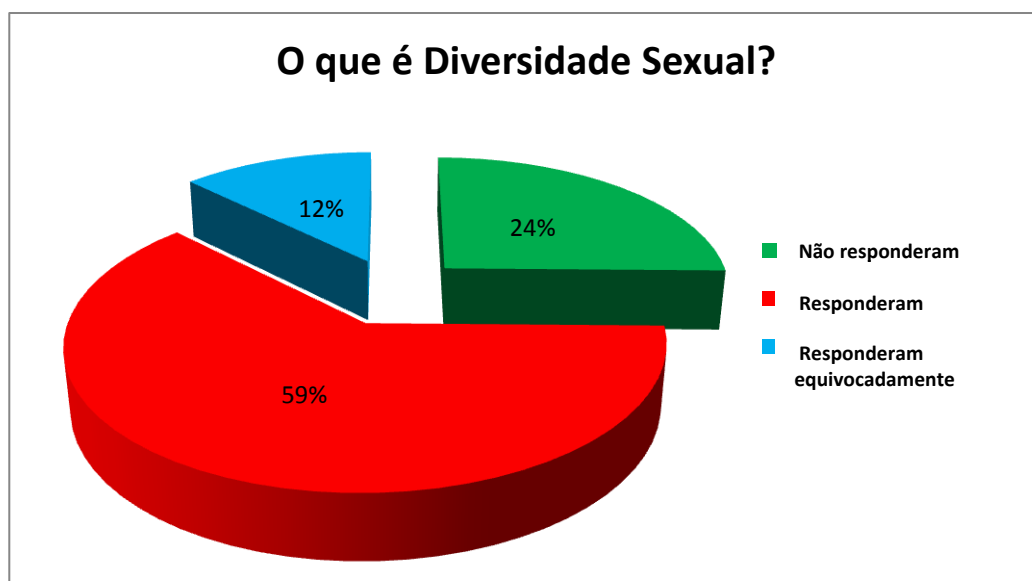


Figura 8

Eis alguns exemplos:

- “Atende às diversas orientações LGBTIQ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, intersexuais e queers)”.
- “É as diferentes formas de orientação sexual”.
- “São diversas formas de expressão da sexualidade humana”.

Contudo, 47 pessoas responderam de maneira equivocada, pois muitas pessoas tinham um discurso que a diversidade sexual era uma escolha ou opção, relacionando sempre com a cultura gay, como por exemplo:

- “As diversas opções sexuais que o indivíduo escolhe para sua vida”.
- “São as diversas escolhas sexuais que o homem e a mulher pode ter”.
- “Cada indivíduo tem sua opção sexual e liberdade de escolha”.
- “Você se achar, hetero, bi e gay”.
- “Refere-se a educação sexual, ou seja, o apoio por determinado gênero sexual”.
- “A diversidade dos sexos sem preconceitos”.

Na exposição dessas falas acho necessário frisar que, de acordo com o livro de conteúdo do GDE (2009, p. 131), orientação sexual difere da identidade sexual, tendo em vista que esta “diz respeito ao modo como a pessoa se percebe e se expressa em termos de orientação sexual (heterossexual, homossexual, bissexual)”.

Diante disso, fiquei inquieto e perguntei se participa ou já participou de algum projeto relacionado com as referidas temáticas e apenas 4 pessoas participaram de projetos, sendo 2 na pesquisa e 2 na docência, portanto 79 não participaram.

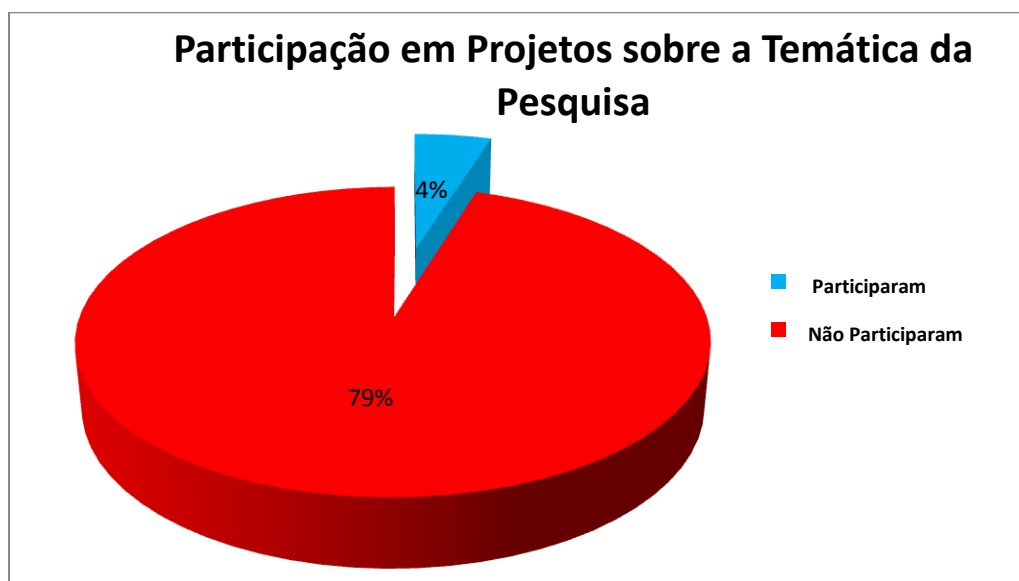


Figura 9

Analisar estas falas à luz dos acontecimentos é estabelecer um campo de tensão de disputas entre interesses políticos quanto a que perfil de profissional se quer formar, tendo em vista que, determinadas questões são priorizadas em relação a outras.

4.1 SOBRE O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

O currículo vem a ser um elemento que abrange as experiências de aprendizagens e os conhecimentos propostos pelo curso de pedagogia. Para compreender melhor isso, elaborei questões buscando entender como o curso de Pedagogia vem contribuindo para a formação desses futuros profissionais da educação: “Na sua visão o currículo do curso de pedagogia está formando xs educandxs para o respeito à diversidade sexual e equidade de gênero?”.

Especificamente, 49 pessoas responderam que não e 34 pessoas responderam que sim. Qual o grande entrave de se enfatizar a abordagem dessa temática já que ela vem constituindo a própria história do curso? Como se sabe a pedagogia é um curso historicamente feminilizado alunos e alunas de outros cursos da UFPB comentam que pedagogia é um curso de mulheres e de gays. Portanto essas temáticas deveriam receber

mais atenção na formação no contexto do próprio curso. Mas acredito que há disputas políticas em jogo em relação às áreas de aprofundamento e às disciplinas do curso.

Em seguida, perguntei se ao longo do curso tiveram oportunidade de conhecer conceitos de gênero e diversidade sexual. As respostas me impressionaram, pois 1 pessoa não respondeu, 23 pessoas responderam que não e 59 responderam que sim, entretanto, existe uma discrepância em relação à pergunta anterior sobre as definições de gênero e diversidade sexual.

Na Universidade Federal da Paraíba – UFPB existe um núcleo denominado NIPAM – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero, que aborda os estudos da mulher, de gênero e sexualidade. Segundo Carvalho e Rabay (2013), esse núcleo foi criado desde 1998 tendo sido regulamentado em fevereiro de 2003, e desenvolve projetos de pesquisa financiados pelo Cnpq, bem como projetos de extensão com parcerias com ONGs feministas e escolas locais, o que lhe conferiu visibilidade. Nesse sentido, perguntamos se conheciam esse núcleo e infelizmente apenas 15 pessoas disseram que conheciam e 68 não conheciam.

Assim procurei saber se docentes da educação básica estão preparados para trabalhar com as temáticas de gênero e diversidade sexual. Obtive como resposta que apenas 6 pessoas achavam que os/as professores da educação básica estavam preparados enquanto que 77 pessoas disseram que esses/as professores/as não estão preparados/as.

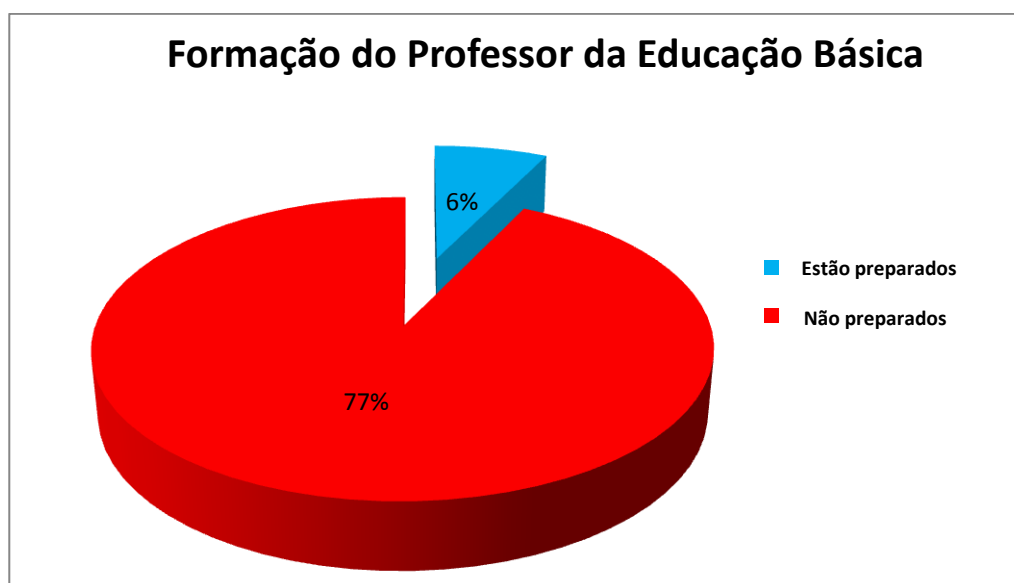


Figura 10

Diante do exposto, vê-se a necessidade de saber em que disciplinas o/a pedagogo/a pode trabalhar com as questões de gênero e diversidade sexual. E o resultado foi este:

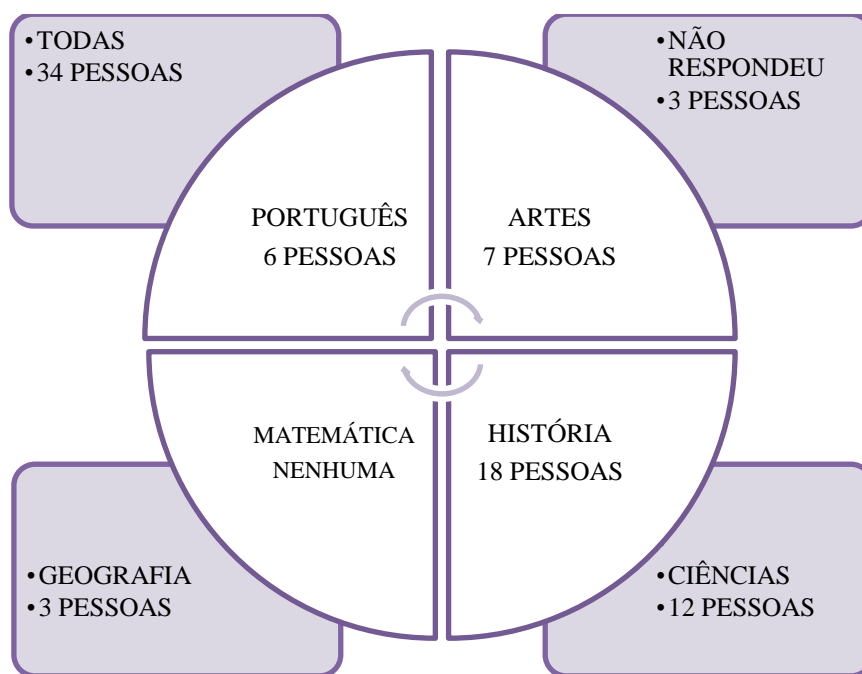


Figura 11

Em relação aos estágios obrigatórios do curso de pedagogia tive a curiosidade de saber se mediante as experiências dos estágios obtidas durante o curso se percebeu alguma violência, seja verbal, psicológica ou física contra meninas e mulheres no ambiente escolar. É importante enfatizar que segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (2006), a carga horária total dos estágios são 300 horas subdivididos em 60 horas com 4 créditos, totalizando 5 estágios sendo feito 1 na Gestão Educacional, 1 na Educação Infantil, 2 no Ensino Fundamental e 1 na Educação de Jovens e Adultos (caso escolha essa área de aprofundamento) ou 1 na Educação Especial (caso escolha essa área de aprofundamento). A resposta foi que 29 responderam sim e 54 não.

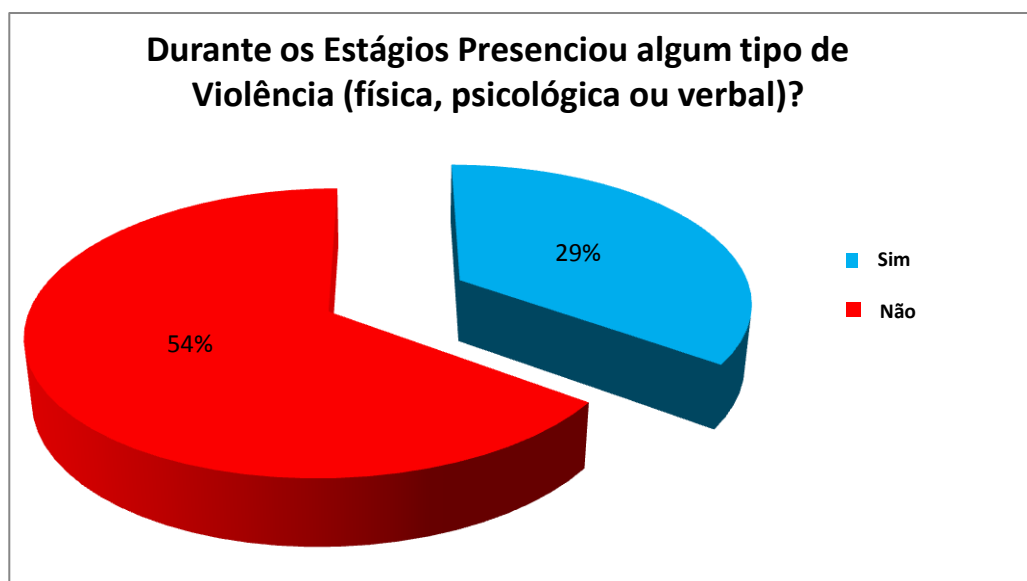


Figura 12

A mesma pergunta lancei com relação à população LGBT e 44 pessoas responderam que sim e 39 que não. Esses dados se coadunam com os dados da pesquisa feita pela Unesco em 2004, pois revelou que um quarto dos estudantes entrevistados não gostariam de ter um colega homossexual na sala de aula.



Figura 13

Nesse cenário pude perceber que a ausência de aulas sobre educação sexual que contemplem a diversidade é apontada como um dos fatores que contribuem para a permanência da homofobia (sexualidade) e transfobia (gênero) nas escolas, cuja manifestação está naturalizada como brincadeira. Outro ponto constatado foi o desconhecimento dos/as educadores/as é a existência de políticas públicas voltadas ao combate da homofobia, segundo pesquisa feita pela Reprolatina (2009) em 11 capitais brasileiras.

Visto que os Temas Transversais dos PCNs têm como objetivo transversalizar seus conteúdos em todo currículo escolar, perguntei se no estágio obrigatório as questões de gênero e diversidade sexual são transversalizadas no currículo escolar? Obtive um resultado assustador, pois houve uma unanimidade nas respostas: esses conteúdos não são transversalizados no âmbito dos estágios desses futuros docentes.

4.2 DOMÍNIO CONCEITUAL SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL

A partir dos estudos de gênero pode-se saber o que é identidade de gênero, pois muitos transgêneros (transexuais, travestis, crossdressers, intersexuais, Draqueens...) convivem com esse assunto. Assim, lancei a pergunta: “Você sabe o que é transgêneros”? E a resposta foi que 55 pessoas disseram que não sabiam o que era e 28 disseram que sabiam. Segundo Berenice Bento (2008), identidade de gênero está relacionada ao gênero (feminino ou masculino) com o qual o ser humano se identifica, pois existem homens que se identificam como mulheres e que são considerados seres abjetos por desestruturarem e fugirem da norma de gênero e vice-versa, o que Butler (2013) define como aquilo considerado “real”, ou seja, tenho um pênis logo serei homem. Entretanto, Butler (2013) afirma que os corpos escapam, já que podemos modelá-los e transformá-los quando quisermos.

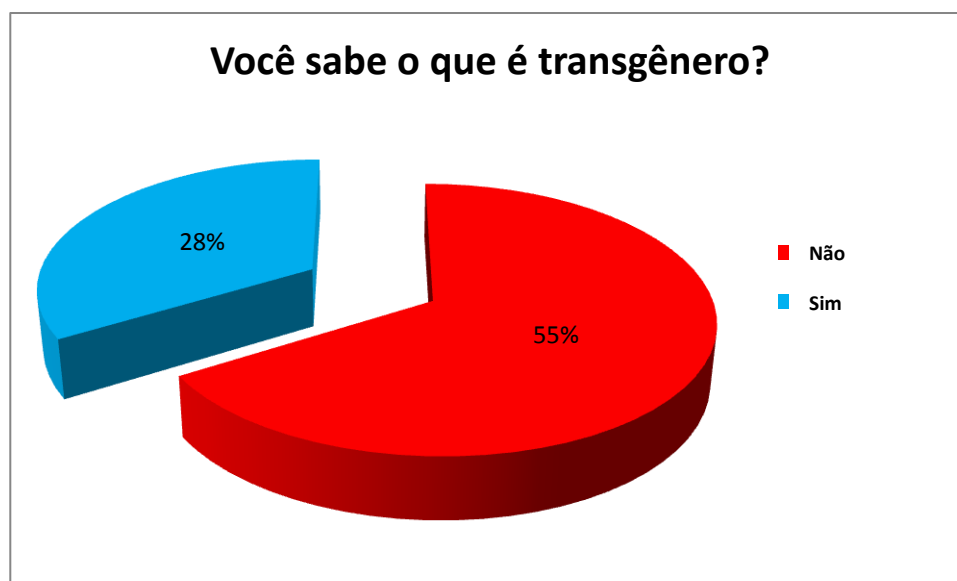


Figura 14

Logo, não há espaços para os transgêneros na escola, além do preconceito ser maior. Questões como o uso do nome social, ou até mesmo situações prosaicas como o uso do banheiro por uma jovem travesti, pesam e acabam contribuindo para o abandono da escola. É importante o corpo docente esteja ciente disso. Podemos nos perguntar: Como é possível um estudante deixar de entrar na escola pelo fato de vestir saia? Qual o problema do estudante usar uma maquiagem? Qual o incômodo do estudante ser feminino? Ou da estudante ser masculina? Questões como essas não medem aprendizagens de ninguém, porque o que está em jogo não é a forma de vestir, falar e andar. Nós professores/as temos que garantir o direito do ser humano à educação focando sempre no seu desenvolvimento humano independente das diferenças externas e internas.

4.3 SOBRE HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao citar Butler (2009), Ferrari (2012) enfatiza que as identidades são produções que os sujeitos colocam em ação por meio de suas indicações linguísticas e expressões. E isso foi observado na fala de um entrevistado quando foi indagado se haveria algum tipo de preconceito e discriminação em relação a um professor homem atuar na educação infantil e se obteve como resposta: “É raro por um professor homem por causa do preconceito, talvez não aceitem por causa da pedofilia e não porque é gay, hoje já superamos isso” (Alcione).

Percebe-se que há nesse discurso um emaranhado de questões que precisam ser criticadas e superadas não só com relação à suspeição do professor da educação infantil ser gay, como afirma o entrevistado, mas também da noção de pedofilia que se instaura em nossa sociedade a cada dia bem como da noção tradicional de que os homens são sexualmente agressivos e incontroláveis. Embora o entrevistado afirme -“hoje já superamos isso”, pode-se verificar mais adiante, na fala de outros entrevistados, que isso ainda não foi resolvido. Antes existia um discurso, agora são dois e amanhã qual será o próximo contra o professor que atua nesse nível de ensino?

Outro depoimento que impressiona é o de Álex coloca: “Acredito que a discriminação fosse de maneira verbal, pois já aconteceu com um colega meu. A escola teve um choque por ter um homem/professor na educação infantil e falaram logo que ele era gay.”

Nesse sentido, a discriminação foi explicitamente veiculada e Ferrari (2012) afirma que a escola investe no controle das sexualidades, contribuindo na construção de subjetividades normativas e abjetas, reforçando assim, a heterossexualidade feminina como algo natural e normal no processo da profissionalização para o corpo docente da educação infantil.

[...] as homossexualidades não estão presentes nas escolas como um tema a ser discutido, desconstruído, relacionado com o conteúdo, permanecendo com um sentido de “anormalidade”, “antinatural” o que reforça o lugar das heterossexualidades como algo normal e natural (FERRARI, 2012, p. 112).

Mas para se discutir essa questão precisamos compreender com que essa identidade está diretamente relacionada. Para isso, esse autor, que bebe da fonte de Woodward (2000), explica que está relacionada à diferença. Ela sempre precisa de um “outro”, e este ao mesmo tempo em que nos afasta, nos aproxima, construindo assim uma relação. Para o ser humano construir sua identidade precisa do “outro”. De acordo com Butler (2013), a materialização desses “outros” é problemática, pois apresenta uma produção da binarização de identidades do sexo, gênero, corpo e tem um intuito de causar um efeito de naturalizar as coisas. Entretanto, a autora aponta as estruturas da linguagem e acredita e somos ambivalentes, ressalta que os padrões morais estão se desconstruindo e para se livrar da ambivalência o ser humano negocia a sexualidade, assim como o gênero, como constatamos na fala de Leví:

Um colega gay foi chamado e este foi indagado pelos pais de alunos e a dona da escola falou para o mesmo fazer seu trabalho, hoje é o bam, bam, bam. Ele soube se colocar no campo profissional nas reuniões, nas aulas e hoje ele é super querido. Inicialmente os pais queriam tirá-lo, mas viram que ele era bom e mudaram de ideia.

Diante disso, o profissionalismo foi levado em conta e para que o professor se consolidasse nesse estabelecimento teve que provar para a comunidade escolar a sua excelente competência profissional, muito mais até que uma professora, já que a cobrança foi muito dura. A atitude da diretora mostrou que a matriz heterossexual não é rígida e pode estar em constante renovação, porque é uma construção social e cultural, ou seja, podemos dismantelar as coisas, o padrão, como aconteceu nessa escola.

No depoimento de Andrea a resposta foi a seguinte: “Acho normal, o que vale é o profissional, as crianças adoram, pela escola que eu trabalho acham normal”.

O que está em jogo mediante essas falas é o lado profissional, a maneira de se portar que faz o diferencial desses profissionais. A performance desses profissionais é fundamental para desconstruir o heterossexismo, a misoginia e a homo-transfobia presente na escola. Quando falamos em performance nos referimos ao modo e à forma de atuar desses profissionais.

4.4 SOBRE PRECONCEITOS DISCRIMINAÇÕES E VIOLÊNCIA NAS RELAÇÕES ESCOLARES

O preconceito se difere da discriminação pelo fato de aquele se relacionar a um não saber o conceito de algo pela falta de informação e este por caracterizar uma coisa com relação à outra, ou seja, diferenciar. Isso acontece mediante a homofobia e transfobia que tem causado muitas dores em pessoas do mundo LGBTQ.

Para elucidar posicionamentos diante dessas questões violentas a que somos submetidos nesse espaço de controle que é a instituição escolar, elaboramos uma pergunta para nossos entrevistados/as sobre se já presenciaram algum tipo de discriminação e preconceito com relação aos/as educandxs da escola de estágio.

Eis a resposta de Will: “Na brincadeira vários meninos chamavam de mulherzinha um garoto da sala que não gostava de brincar com eles de bola. Teve um dia que o que chamava o outro de viado foi para a diretoria”.

Já Simone respondeu: “No estágio nunca vi, mas na universidade vi na minha sala de aula uma discussão, pois uma menina não aceitava um colega nosso gay”.

Percebemos que no primeiro caso o feminino é ameaçado constantemente e que o masculino está a todo tempo sendo fiscalizado. Pois a bola simbolizava a masculinidade e não tendo contato com a mesma haveria uma suspeição com relação à sexualidade do garoto, mas sabemos que gênero e sexualidade são duas coisas distintas, embora tenham uma relação. Já no segundo caso há uma divergência de ideias, pois ninguém é obrigado a aceitar ninguém, entretanto, a respeitar sim.

Aquiles presenciou no estágio da Educação de Jovens e Adultos – EJA uma aluna travesti que a turma excluía:

Estagiei na EJA e tinha um travesti que vivia discutindo com o grupo das senhoras donas de casa, e elas davam conselhos para ele tomar jeito e se vestir como homem, pois aquilo desagradava a Deus e não era certo. Por outro lado a professora da turma intervinha dizendo que cada um escolhe o que quer na vida e temos que respeitar. Ele faltava muito nas aulas e percebia que todos na escola o olhavam com diferença, achei muito complicado, mas tinha pessoas que gostavam dele.

É interessante notar que a identidade de gênero da travesti não era respeitada, pois o “a” era trocado pelo “o” e pelo que Aquiles relatou ela estava vendo uma representação do feminino na sua frente, tendo em vista que a travesti se apresentava com esse papel de gênero. De acordo com Bento (2008, p. 43), esta identidade encontra-se à margem diante de uma sociedade normalizadora, pois:

Quando se problematiza a relação dicotômica e determinista entre corpo e gênero e se põe em xeque o olhar que analisa os deslocamentos identitários enquanto sintomas de identidades pervertidas, transtornadas e psicóticas, outros níveis constitutivos da identidade também se liberam, podem transitar e avançar, invadir o centro, para comporem arranjos múltiplos fora do referente binário dos corpos; e todo poder da força regulatória da lei ou norma de gênero, pode, potencialmente, ser questionada.

Perguntei se ela era tratada pelo nome feminino ou masculino. E Aquiles respondeu que algumas pessoas a chamavam pelo nome de registro e outras não e que a travesti não tinha problemas com isso. Nesse caso, venho frisar o conceito de nome social trazido por Bento (2014), que é o modo como a pessoa é reconhecida, identificada no meio social, diferente do nome oficial que pode constranger. Percebe-se que a travesti não tinha problemas em ser chamada por ambos os nomes, entretanto, para muitas isso pode ser um problema, mas é importante que perguntemos como a

travesti quer ser chamada. Cabe ao/à professor/a perguntar, já que é a âncora da sala de aula.

Outra entrevistada de nome Meivs relatou sobre a posição não dos/as educandxs e sim do professor: “Sim. Já presenciei alunos que taxavam o professor de gay, pelo seu jeito de falar e se vestir, e por muitas vezes o mesmo perder o respeito por parte dos alunos”.

Nesse depoimento ratifica-se a ideia da importância de ser profissional para impor respeito e ser valorizado como docente.

De todas as respostas essa foi a que mais incomodou, pois Mel respondeu que:

Sim, tinha um aluno que era declarado gay e não obedecia a ninguém, apenas a mim (estagiária), e o preconceito vinha dos colegas e não da professora, apesar de dizer que seu aluno era um gayzinho. No início esse menino queria só rebolar e se amostrar e eu (estagiária) tive uma conversa com ele e começou a mudar o comportamento. A professora me dizia apenas que ele era viado e era pra sala respeitar. Nos bastidores ela me falava que ele não tinha futuro e não iria passar dos dezoito anos, assim como os outros. Teve um dia que o garoto foi levado para a secretaria, onde sentou comigo e a diretora para conversar e nessa conversa ele nos disse que falou para a mãe que era gay e a mãe lhe respondeu que entre gay e bandido preferia tê-lo como gay.

Primeiro o preconceito vinha de todos (professora, estagiária, mãe). Segundo, qual o problema de se rebolar? Já que meninas fazem isso? E essa seria uma ótima oportunidade para se debater as diferenças que cada um de nós tem, ou seja, a professora iria ter muitos “panos pra manga” com a presença desse garoto. Terceiro como a professora quer que a turma o respeite se ela própria não o respeita?

Acredito que deveria haver um trabalho pedagógico com essa professora, pois a cada dia “assassina” seu educando com esses dizeres. É interessante notar que a socióloga Berenice Bento (2008) denomina acontecimentos dessa ordem como heteroterrorismo, em que professorx, pais reclamam dos maneirismos do menino com relação às suas posturas femininas. Assim também com relação à menina que tem trejeitos masculinos, embora com uma proporção bem menor em comparação com o menino, já que a grande “ameaça” é o feminino que não é valorizado e nem positivado no contexto da misoginia.

De acordo com Bento (2008), ela reproduz valores hegemônicos, segundo os quais alguns comportamentos de gênero e algumas sexualidades são sancionados e

outros silenciados e invisibilizados. Concordo com Bento (2008, p. 131), que não é uma Lei que mudará essas posições, isso faz parte de um projeto social a ser mudado, já que este é uma engenharia na produção de corpos “normais” que extrapolam os muros da escola, mas que encontram nesse espaço um terreno fértil de disseminação.

Na terceira e última questão, os graduandxs de pedagogia foram indagados/as sobre “caso os pais de seus/suas educandxs descobrissem que estes eram gays/lésbicas e chegassem na escola com marcas o que fariam”?

As respostas foram unânimes, pois teriam uma conversa com os pais e a coordenação da escola incluindo assistente social, psicólogo/a e, senão resolvessem encaminhariam o caso ao conselho tutelar.

Um exemplo disso foi a resposta de Maury que no ato da entrevista percebi que ficou incomodada com a questão, já que isso tinha acontecido com ela e ficou em dúvida se agiu certo naquele momento:

Essa realidade já aconteceu comigo. Primeiramente conversei com a aluna, para saber o que estava se passando, logo depois passei o caso para a psicóloga da escola que em seguida entrou em contato com a direção e, por fim, tudo foi repassado ao conselho tutelar e resolvido.

Essas questões são interessantes porque nos fazem refletir acerca do nosso agir diante dessas situações com as quais vez ou outra poderemos nos deparar.

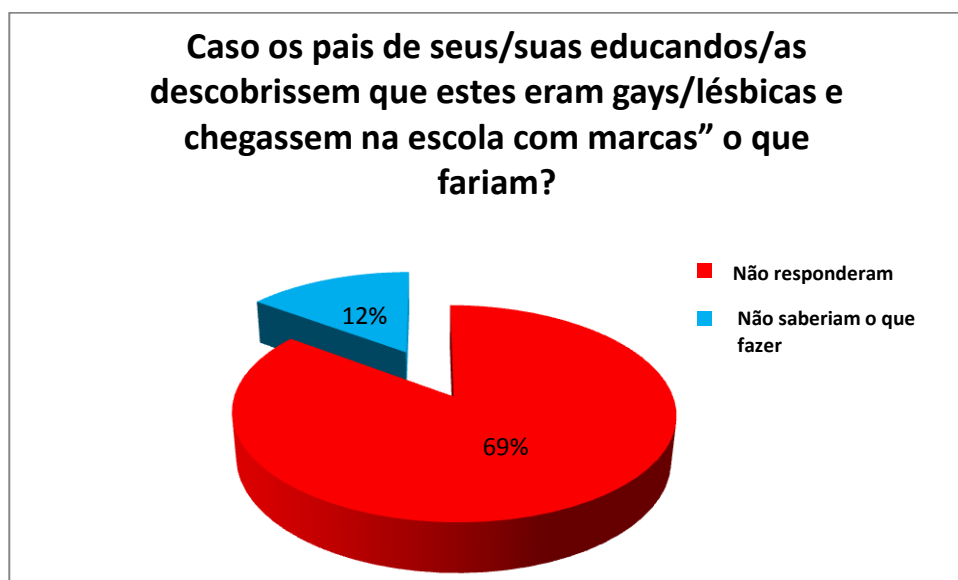


Figura 15

Apenas 69 pessoas não quiseram responder e 12 não saberiam o que fazer. No entanto, destacamos os depoimentos consubstanciados, pois muitos, devido ao tempo restrito que tinham, deixaram questões em branco.

Para constatar o quão consciente se encontrava esse educando em formação no curso de Pedagogia busquei saber sua percepção quanto a detectar a homofobia que percorre a escola muitas vezes de forma velada ou não. Perguntei através da descrição de uma situação:

“João, toda vez que passava no corredor da escola, Pedro chamava-o de gay, boiola, viado, mulherzinha... Caso você visse essa cena o que faria enquanto educador/a?”

- A - Ficaria calado/a, pois isso é coisa de criança;
- B - Reclamaria com Pedro;
- C - Chamava os pais dos dois garotos;
- D - Ou faria de outro jeito. Qual?”

Diante das respostas dadas, 23 pessoas optaram pela alternativa A, enquanto que 8 escolheram a alternativa B, entretanto a C ninguém escolheu, e 52 pessoas fariam de outra forma. O quadro 1 a seguir apresenta as algumas dessas respostas alternativas que foram fornecidas pelos graduandos de pedagogia.

Quadro1 - Opiniões acerca da alternativa D

RESPOSTAS DA ALTERNATIVA D DOS ENTREVISTADOS

“Conversaria com os dois e encaminhava-os à psicóloga (Andrea)”.

“Explicava a Pedro que o respeito é um ato primordial na vida (Aquiles)”.

“Conversaria com os dois garotos e programava uma aula sobre o assunto para esclarecer as dúvidas (Simone)”.

“Chamaria ambos e tentaria explicar o que isso significa, depois levaria o assunto para a sala de aula (Álex)”.

“Primeiro chamaria Pedro para uma conversa, senão resolvesse chamaria os pais (Alcione)”.

“Conversaria com ambos (Leimar)”

“Solicitava a mudança de comportamento de Pedro (Vivian)”.

“Faria um projeto para trabalhar o assunto do respeito às diferenças individuais (Cadú)”.

“Chamaria os dois alunos para conversar e mostrar que se deve respeitar (Mel)”.

“Chamaria os dois garotos em particular para conversar, para que ambos tenham conhecimento da gravidade do que estão fazendo e por fim chamaria os pais de ambos os alunos, pois a família é fundamental (Leví)”.

“Falaria com João (Meivs)”.

“Levaria o caso para o planejamento da escola para juntos estudarmos uma maneira de incluir a orientação sexual no currículo da escola (Dione)”.

“Encaminhava o caso para a direção resolver com a psicóloga (kay)”.

“Imediatamente dava uma bronca em Pedro, somos todos diferentes (Beauvoir)”.

“Com certeza calada não ficaria só saberia se ocorresse na hora (Rubin)”.

“Passei por isso quando era pequena e não deixaria nunca João desamparado. Promovia a semana da diversidade sexual com trabalhos a serem apresentados e com palestras (Will)”.

“Através do acontecimento criava uma história parecida para ser representada em forma de teatro e logo após refletida em sala de aula (Lêle)”.

“Não sei, mas não deixaria João desolado (Val)”.

“Tentava junto com a direção fazer um Seminário convidando familiares e toda comunidade escolar (Gil)”.

“Pedia para a psicóloga promover dinâmicas na sala de aula relacionadas com a temática, pois ela deve ser a pessoa mais preparada para falar do assunto (Arli)”.

Fonte: Arquivo do autor.

Para refletirmos sobre a questão da violência contra a mulher perguntamos através de uma situação fictícia: “Marília puxou o cabelo de Severina e lhe deu um soco. Você considera esse procedimento uma violência contra a mulher?” O resultado foi que 43 pessoas responderam que sim e 39 pessoas consideraram que não, apenas 1 pessoa não respondeu.

Complementamos que, independente do sexo do agente, bater em mulher é violência e a Lei Maria da Penha garante a imputação até em relações homoafetivas entre mulheres, deixando claro que a violência é com relação à mulher.

O papel dx pedagox é conscientizar seus/suas educandxs acerca dessas questões disseminando que o papel da mulher na sociedade é tão importante quanto ao do homem. O pedagogo/a tem que exercer uma educação para a cidadania, vendo as sexualidades e os gêneros como uma esfera dos direitos humanos.

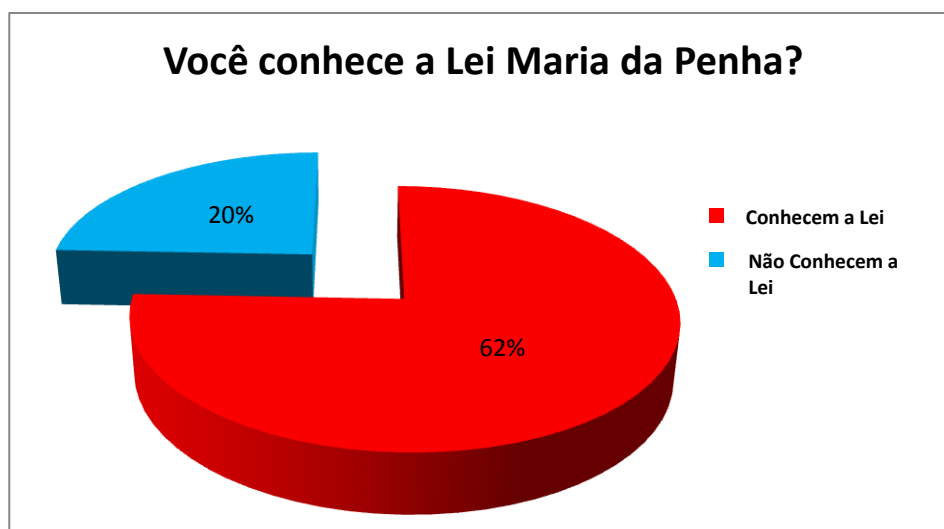


Figura 16

E, finalmente, tivemos a curiosidade de saber se nossos/as entrevistados/as conhecem a Lei Maria da Penha e seu número. Obtivemos como resposta que 62 pessoas falaram que têm conhecimento da Lei, mas apenas uma respondeu o número da Lei. Por outro lado 20 pessoas não conhecem a Lei e apenas uma pessoa não respondeu.

A Lei 11.340/2006 é reconhecida pela Organização das Nações Unidas – ONU no enfrentamento à violência contra a mulher. Trouxe à tona muitas resistências, como as daquelas que consideravam a violência contra a mulher crime de menor poder ofensivo, o que reforçava as relações de dominação do sistema patriarcal. Em contraponto, fortaleceu a autonomia da mulher, contribuindo assim, para educar toda a sociedade. Completa oito anos de vigência em 2014 na luta pela transformação de valores e comportamentos, possibilitando a equidade entre homens e mulheres.

Portanto, se faz necessária a produção de uma educação de qualidade ampliada que combata as questões de vulnerabilidade social (mitos, crenças e preconceitos) com ênfase nas questões de gênero e diversidade sexual na formação dos/as pedagogos/as. Isso porque, na medida em que trabalham com essas temáticas no âmbito profissional conseguem criar uma convivência melhor e mais respeitosa, que acaba se refletindo nas relações sociais como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, constatamos que emoção, vontade, entusiasmo, performances, desejos, estão ligados aos estudos de gênero e diversidade sexual mediante as falas de nossxs entrevistadxs, tão marcadxs pela desigualdade sexual e iniquidade de gênero, manifestadas em muitos aspectos nas relações escolares. Como o não respeito a identidade de gênero da travesti, o “achismo” de que todo professor da educação infantil é gay e entre outros.

Os conteúdos de gênero e diversidade sexual são um mundo dentro da própria educação, com sua própria complexidade. Muitas vezes, diferencia-se uma perspectiva da outra em prol do objetivo que se quer alcançar.

Percebemos que há uma consciência nesses educandxs do curso de pedagogia sobre as relações de dominação baseadas no gênero. Entretanto, falta enfocar oportunidades concretas de como trabalhar com essas questões em sala de aula ou outros tipos de espaços em que x pedagogx atua, assim como se discute pouco a reflexão sobre como essas identidades são construídas e reforçadas no ambiente educacional.

Apresentou-se, logo no início um breve histórico sobre a teorização de gênero e diversidade sexual, passando pela a questão dos movimentos sociais de mulheres e LGBT e suas relações com a questão das identidades sociais. Estas se encontram ligadas à própria cultura, onde um conjunto de pessoas partilha de diferentes locais, gostos e formas de viver em consonância ou em conflito com seus diferentes grupos e é essa aglomeração de pessoas que constituem uma sociedade.

As relações de poder são sujeitas a disputas políticas perante suas representações sociais e pela atribuição de significados, em que as feminilidades e masculinidades se integram a uma estrutura de dominação simbólica, como constatamos nos discursos binários de muitos/as estudantes do curso de pedagogia.

A sexualidade faz parte de outro campo do conhecimento, são desejos que são múltiplos e têm várias faces, sendo controlada constantemente pelas instituições sociais, como as educativas.

A análise do currículo de pedagogia mostrou que contém disciplina obrigatória Educação e diversidade cultural, não é uma disciplina específica e amplia o leque da questão cultural, assim como vimos na sua ementa. E duas optativas, sendo Educação sexual e Cultura gênero e religiosidade, ou seja, quando há docente disponível, são ofertadas. Assim, estudantes perdem nessa disputa política do saber.

Os dados da pesquisa comprovam que nem todos os estudantes têm a oportunidade de estudarem as questões de gênero e diversidade sexual.

Vimos que os professores (homens) da educação infantil ainda encontram-se em processo de negação, tendo em vista que o curso ainda tem uma identidade com posturas de crenças feminilizadas marcada pelo seu processo histórico em que prevalece o papel do cuidado apenas às mulheres, ratificando posturas binárias perante o profissional desse nível de ensino.

Embora, muitos estudantes tenham consciência dessas relações de poder, não conhecem conceituações, metodologias de intervenção pedagógica, relacionadas com essas temáticas que a leitura dos PCN especificamente orientação sexual, deixa a desejar.

Por fim, fica o entendimento que gênero, suas relações e diversidade sexual têm que ser inseridos no currículo do curso de Pedagogia para que esses/as profissionais possam trabalhar em sala de aula e nos espaços não escolares, disseminando conceitos e informações, em prol de formação de um/a cidadão/ã mais consciente de seus atos, valores e performances para conviver num mundo mais humano e menos violento.

REFERÊNCIAS

ALMODÓVAR, Pedro. **A má educação**(1h45min). Espanha, 2003.

APPLE, M. W. **A política do conhecimento oficial**: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In MOREIRA, Antonio F. e SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994, p. 59.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo, ed. Brasiliense (Coleção Primeiros Passos), 2008.

BENTO, Berenice. **Nome Social para pessoas trans**: cidadania precária e gambiarra legal. Revista contemporânea, Vol. 4, n.1 p. 165-182, Jan-Jun, 2014.

BORTOLINI, Alexandre (Org.). **Diversidade sexual e de gênero na escola**: uma perspectiva interrelacional e intercultural. In: Diversidade sexual e de gênero na escola: Educação, Cultura, Violência e Ética. 1ª edição – Rio de Janeiro: Pró- Reitoria de extensão/UFRJ, 2008, p. 26-48.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In: SOARES, Leôncio. (Org.). Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Editora Autentica/SECAD/MEC/UNESCO, 2006. p. 17-55.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Maio/2006. Disponível em: www.mec.org.br/ . Acesso em Abril de 2014.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. – Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. – Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil**: ano de 2012. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR <http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>. Acessado em 06 de agosto de 2014.

BONFIM, Cláudia. **Educação sexual e formação de professores**: da educação que temos à educação que queremos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 62-85.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. 5 ed. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2013, p.151-200.

CARRARA, Sérgio. **Educação, diferença, diversidade e desigualdade**. In: Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro.

CARVALHO, Maria Eulina P. de; ANDRADE, Fernando C. B. de. JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Equidade de gênero e Diversidade Sexual na escola: por uma prática pedagógica inclusiva**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009, p.19-30.

CHAVES, Eduardo O.C. O Curso de Pedagogia. **Cadernos CEDES**, A formação do Educador em Debate: 2. Ano 1, n.2 – 1981.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília : Ministério da Saúde, 2004.

FERRARI, Anderson. “**O que é loba ??? É um jogo sinistro, só para quem for homem...**” – gênero e sexualidade no contexto escolar. In: Anais do 30ª. Reunião da ANPED, Caxambu – MG, 2007, p.1.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, ed. Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Vol 1. Trad. M. Thereza da C. Albuquerque; J.A. Guilhaon Albuquerque. Ed. Graal. Rio de Janeiro, 1988. p.114.

FRY, Peter; MacRae, Edward. **O que é homossexualidade**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, Coleção primeiros passos, 1983, p. 95-120.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Ed. Autêntica. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2011.p. 24-25.

GDE -**Gênero e diversidade na escola: Formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Livro de Conteúdo, versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009, p.13-51-122-150.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **O que é pedagogia**. Ed. brasiliense, 1 ed. 1987, p. 8-9.

_____. **Porque a grade curricular do curso de pedagogia é o que é** (ou: quem é quem na tradição dos estudos pedagógicos) Mimeografado.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. Atlas, São Paulo, 1991. p. 90-103.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. In: Aval. Pol. Públ. Educ. Vol.14, n. 50, p. 27-38, jan./mar, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. DP&A, Rio de Janeiro, 2006, p.7.

LAQUEUR, Thomas Walter. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud.** Trad. Vera Whately. Ed. Relume dumará, Rio de Janeiro, 2001.

LEÓN, Adriano. **O CAC faz você dançar: uma etnografica das performances masculinas no bairro do Rangel em João Pessoa- PB.** Marca da Fantasia, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Que destino os educadores darão à pedagogia?**In: Pimenta, S. G. (coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo, Cortez, pp. 107-134.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986, p.11-13.

MACEDO, Ana Gabriela. Pós-feminismo.**Estudos Feministas**, Florianópolis, 14(3): 272, setembro-dezembro/2006, p. 813-817.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (ORG.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 23ªed. Petrópolis: Vozes, 2004, p.21.

PARAÍBA. Associação das travestis da Paraíba (ASTRAPA), Cartilha – **Projeto resgatando a cidadania GLBT**, 2005, p.7.

PICÁZIO, Claudio. **Diferentes desejos: adolescentes homo, bi e heterossexuais.** Ed. Summus, São Paulo, 1998, p. 18-19.

PIMENTA, S. G. (coord). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo, Cortez, 1996.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003, p. 10.

FACCHINI, Regina.**Sopa de letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90.**Rio de Janeiro: Garamond Seção Garamond Universitária, 2005. 304 p. (Sexualidade, gênero e sociedade, v. 6).

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo.** Dabat, Christine Rufino. Et al (Trad.), Ed. SOS Corpo, Recife, 1993, p. 2-32.

SEGATO, Rita Laura. **Os percursos do gênero na antropologia e para além dela.** Série Antropologia nº 236. Brasília, 1998, 2-22.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: História e identidade.** 3 ed. Autores associados (Coleção polêmicas do nosso tempo; 66), Campinas, SP, 2006.p.4-10.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Feminismo.**In: Dicionário de conceitos históricos.Ed. Contexto, 2005, p. 145-150.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **As relações de gênero e a pedagogia feminista.** In: Documentos de Identidades: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2011a, p. 91-97.

_____. **Uma coisa “estranha” no currículo: a teoria queer.** In: Documentos de Identidades: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo horizonte, autêntica, 2011b, p. 105-109.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, autorizo o estudante Antonis Pereira da Silva a utilizar as informações da minha entrevista ou questionário no seu Trabalho de Conclusão de Curso pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, com garantia de sigilo quanto à minha identidade e resguardo da minha imagem.

Assinatura do/a entrevistado/a

APÊNDICE B

MODELO DE QUESTIONÁRIO DOS/AS EDUCANDOS/AS DO CURSO DE PEDAGOGIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE

Estimados acadêmicos,

Está sendo realizada uma pesquisa junto aos educandos/as do curso de Pedagogia da UFPB, com o objetivo de identificar o que os alunos e alunas do referido curso pensam sobre as questões de gênero e diversidade sexual diante de sua futura atuação na Educação Básica. Para isso contamos com sua colaboração, em responder ao questionário abaixo, ressaltando que a pessoa informante não será identificada. Desde já agradecemos a sua atenção!

QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA:

1- Você possui que idade? _____

2- Qual seu estado civil? _____

3- Qual sua orientação sexual?

() Heterossexual

() Bissexual

() Homossexual

4- Por qual motivo você escolheu cursar Pedagogia?

5- Você já leu o livro “Gênero, sexualidade e educação” da pesquisadora e estudiosa Guacira Lopes Louro?

() SIM

() NÃO

6- Na sua opinião, é justificável a mulher ganhar menos do que o homem? Por quê?

() SIM

() NÃO

7- Você teve oportunidade de conhecer os conceitos de gênero e diversidade sexual?

☐ NO TRABALHO ☐ NA ESCOLA ☐ NA UNIVERSIDADE
☐ EM MOVIMENTO SOCIAL ☐ NENHUMA

8- O que é gênero para você?

9- O que você entende por diversidade sexual?

10- Você participa ou participou de algum projeto relacionado à temática de gênero e sexualidade?

☐ PESQUISA ☐ EXTENSÃO ☐ DOCÊNCIA ☐ CULTURAL

11- Na sua visão, o currículo do curso de Pedagogia está formando os/as educandos/as para o respeito à diversidade sexual e equidade de gênero?

☐ SIM ☐ NÃO

12- Ao longo do curso de Pedagogia você teve oportunidade de conhecer os conceitos de gênero e diversidade sexual?

☐ SIM ☐ NÃO

13- Você conhece o NIPAM (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero) da UFPB?

☐ SIM ☐ NÃO

14- Na sua opinião, o/a professor/a da educação básica está preparado/a para trabalhar com as temáticas de gênero e diversidade sexual?

☐ SIM ☐ NÃO

15- Em que disciplinas o/a pedagogo/a pode trabalhar com essa temática de gênero e diversidade sexual?

☐ PORTUGUÊS ☐ MATEMÁTICA ☐ HISTÓRIA ☐ GEOGRAFIA ☐
☐ CIÊNCIAS ☐ TODAS ☐ ARTES ☐ NENHUMA

Caso a resposta seja esta última, por que? _____

16- Você sabe o que é transgênero?

☐ SIM ☐ NÃO

17- Em seus estágios obrigatórios do curso de Pedagogia, você percebeu alguma violência seja verbal, psicológica ou física com relação às meninas e mulheres que fazem parte do ambiente escolar?

☐ SIM ☐ NÃO

18- Em seus estágios obrigatórios do curso de Pedagogia, você percebeu alguma violência seja verbal, psicológica ou física com relação a estudantes LGBT que fazem parte do ambiente escolar?

☐ SIM ☐ NÃO

19- No seu estágio obrigatório as questões de gênero e diversidade sexual são transversalizadas no currículo escolar?

☐ SIM ☐ NÃO

20- João, toda vez que passava no corredor da escola, Pedro chamava-o de gay, boiola, 'viado', mulherzinha... Caso você visse essa cena o que faria enquanto educador/a?

☐ Ficaria calado/a, pois isso é coisa de criança

☐ Reclamaria com Pedro

☐ Chamava os pais dos dois garotos

☐ Faria de outro jeito. Qual? (Caso escolha essa alternativa)

21- Marília puxou o cabelo de Severina e lhe deu um soco, você considera esse procedimento uma violência contra a mulher?

☐ SIM ☐ NÃO

22- Você conhece a Lei Maria da Penha? Qual o número?

☐ SIM ☐ NÃO

☐ 11.343/06 ☐ 11.340/06 ☐ 11.344/06 ☐ 11.341/06 ☐ 11.342/06

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS/AS EDUCANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

23- Caso os pais de seu/sua educando/a descubram que o/a mesmo/a é gay/lésbica e este/esta chega à escola outro dia com marcas, o que você faria?

24- Você acredita que, se houvesse algum tipo de estranhamento, discriminação ou preconceito em relação à atuação do professor do sexo masculino na educação infantil, de que forma essas reações seriam expressas? O que seria questionado, colocado em suspeição? Quais que seriam os argumentos utilizados por essas pessoas contrárias a essa atuação?

25- Você já presenciou algum tipo de estranhamento, discriminação ou preconceito ao/a educando/a da escola campo/estágio pelo fato de ser mulher, gay, lésbica ou outra coisa qualquer? Justifique sua resposta.
